

JULIETA RODRIGUES SABOIA CORDEIRO

O ENSINO DO DIREITO: UM PROJETO PEDAGÓGICO

FLORIANÓPOLIS OUTUBRO/2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
CURSO DE DOUTORADO EM DIREITO

O ENSINO DO DIREITO: UM PROJETO PEDAGÓGICO

JULIETA RODRIGUES SABOIA CORDEIRO

Dr. Luis Alberto Warat
Professor Orientador

Dra. Olga Maria Boschi Aguiar de Oliveira
Coordenadora do CPGD/CCJ/UFSC

FLORIANÓPOLIS
2002

TERMO DE APROVAÇÃO
O ENSINO DO DIREITO: UM PROJETO PEDAGÓGICO

JULIETA RODRIGUES SABOIA CORDEIRO

Tese Aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Direito.
Curso de Pós-Graduação em Direito. Centro de Ciências Jurídicas da Universidade
Federal de Santa Catarina.

Banca Examinadora

Orientador: Prof. Doutor Luis Alberto Warat
UFSC

Prof. Doutor Sérgio Urquhart Cademartori
UFSC

Prof^a. Doutora Odete Maria de Oliveira
UFSC

Prof. Doutor José Eudeni Magalhães
UTP

Prof. Doutor Guilherme Germano Telles Bauer
UTP

AGRADECIMENTOS

A Luis Alberto Warat por tantos anos de afetuosas cumplicidades.

A Leonel Severo Rocha, mentor intelectual da idéia de uma tese sobre um Projeto Pedagógico que deu certo.

Para Rodrigo e Juliano, futuros juristas que sustentam a esperança de infinitas possibilidades quando o olhar se volta solidariamente para o outro.

SUMÁRIO

RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
ZUSAMMENFASSUNG	IX
1 INTRODUÇÃO	01
2 HISTÓRIA DO ENSINO DO DIREITO NO BRASIL	06
2.1 ANTECEDENTES.....	06
2.1.1 Período Jesuítico.....	15
2.1.2 Período Pombalino.....	18
2.1.3 Período Joanino.....	24
2.1.4 Período Imperial.....	25
2.1.5 Período da Primeira República.....	27
2.1.6 Período da Segunda República.....	29
2.1.7 Período do Estado Novo.....	31
2.1.8 Período da República Nova.....	33
2.1.9 Período do Regime Militar.....	35
2.1.10 Período da Abertura Política.....	38
3 OS PRIMEIROS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL	39
3.1 ANTECEDENTES.....	39
3.1.1 Os Cursos de Direito na República.....	50
4 COMISSÃO DE CIÊNCIA E DE ENSINO JURÍDICO	59
4.1 CRISE NO ENSINO JURÍDICO.....	59
5 A PROPOSTA ALTERNATIVISTA	64
6 TEORIAS PARA O ENSINO DO DIREITO	74
6.1 A PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS.....	74
6.2 A PEDAGOGIA DE LUIS ALBERTO WARAT.....	85
7 A PROPOSTA PEDAGÓGICA	95
7.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	95
7.1.2 A Ciência na Produção do Conhecimento.....	95
7.1.3 A Pesquisa na Construção do Conhecimento.....	104
8 O PROJETO PEDAGÓGICO	112
8.1 INTRODUÇÃO.....	112
8.1.1 Concepções Gerais do Curso.....	121
8.1.2 Objetivos do Curso.....	122
8.1.3 Perfil Profissiográfico.....	123

8.1.4 Metodologia de Ensino.....	126
8.1.5 Estrutura Curricular.....	129
8.1.6 Atividades Complementares.....	133
8.1.7 Monografia de Final de Curso.....	134
8.1.8 Estágio Supervisionado.....	135
8.1.9 Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão.....	136
8.1.10 Carga Horária e Duração do Curso.....	137
8.1.11 Regime Escolar Adotado.....	138
8.1.12 Periodização das Disciplinas.....	139
8.1.13 Atualização dos Programas e dos Planos de Ensino.....	143
8.1.14 Programa do Seminário de Abertura.....	145
8.1.15 Integração da Graduação com a Pós-Graduação.....	146
8.2 CORPO DOCENTE DO CURSO DE DIREITO.....	147
8.2.1 Docentes de Formação Diversa para Disciplinas não Jurídicas.....	148
8.2.2 Professores Participantes de Programa de Capacitação Docente nos Últimos Cinco Anos.....	149
8.2.3 Relação Média Aluno/Docente.....	149
8.3 MECANISMOS DE CONTROLE DE QUALIDADE DE ENSINO.....	150
8.3.1 Avaliação Institucional.....	150
8.4 INCENTIVO E APOIO À DOCÊNCIA.....	152
8.5 ATIVIDADES DE PESQUISA E EXTENSÃO.....	153
8.5.1 Pesquisa.....	155
8.5.2 Extensão.....	157
8.6 ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	159
8.7 SISTEMA DE AVALIAÇÃO.....	160
8.8 ESTÁGIO SUPERVISIONADO - NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA.....	161
8.8.1 Fundamentação Teórica e Legal.....	162
8.8.2 Estágios Supervisionados de Prática Jurídica I e II.....	165
8.8.3 Outras Atividades e Estruturas de Apoio.....	168
8.8.3.1 Fórum Aberto de Debates.....	168
8.8.3.2 Estágio Extracurricular.....	168
8.8.3.3 Banco de Problemas (cases).....	169
8.8.3.4 Laboratório de Informática.....	169
8.8.3.5 Cartórios.....	170
8.8.3.6 Videoteca.....	170

8.9 POLÍTICA DE RECURSOS HUMANOS.....	172
8.10 BIBLIOTECA ORGANIZAÇÃO E FORMAS DE UTILIZAÇÃO DO ACERVO.....	174
8.10.1 Biblioteca Setorial do Curso de Direito.....	177
8.10.2 Acervo Específico para o Curso.....	177
8.10.3 Livros.....	177
8.10.4 Periódicos.....	177
8.10.5 Outros Acervos Específicos.....	177
8.11 INFRA-ESTRUTURA DO CURSO DE DIREITO.....	178
9 CONCLUSÃO.....	179
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	184
APÊNDICE.....	191
ANEXOS.....	204

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a evolução do ensino do Direito no Brasil e uma proposta pedagógica a partir de uma visão crítica da realidade social do país. Refletindo sobre o sistema de ensino vigente nos cursos jurídicos, apresenta-se, com base na história da educação, a origem dos primeiros cursos de Direito brasileiros. Em seguida, especifica-se a crise no ensino jurídico denunciada pela COMISSÃO DE CIÊNCIA E ENSINO JURÍDICO DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, assim como a proposta de mudança formulada pelos adeptos do Direito Alternativo. Foram explicitadas a teoria Crítico-Social e a Pedagogia de Luis Alberto Warat com intuito de estabelecer possibilidades de outros caminhos, contribuindo para as mudanças do ensino do Direito. Na seqüência, analisa-se os pressupostos teóricos: a ciência e a pesquisa como instrumentos para a construção do conhecimento que serviram de fundamentos para a elaboração do Projeto Pedagógico para o Curso de Direito da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, reconhecido pelo CONSELHO DE ESPECIALISTAS DO MEC e pelo CONSELHO DE ENSINO DA OAB (Portaria nº 165 de 05 de fevereiro de 1999), com o conceito CMB. Conclui-se o estudo com o relato das dificuldades enfrentadas após o seu reconhecimento.

Palavras-chave: Ensino do Direito; Ciência e Pesquisa; Métodos de Ensino; Projeto Pedagógico.

ABSTRACT

This thesis presents the evolution of Law teaching in Brazil and a pedagogical proposal based on a critical vision of the country's social reality. Reflecting about the actual Law courses teaching system, and based on the history of education, the origin of the first Brazilian Law courses is shown. After that, the crisis in juridical teaching denounced by the COMISSÃO DE CIÊNCIA E ENSINO JURÍDICO DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL is specified, as well as the changing proposal conceived by the Alternative Law followers. The Critical-Social Theory and Luis Alberto Warat's Pedagogy are explained with the purpose of establishing alternative paths, contributing to changes in Law teaching. In sequence, the theoretical presuppositions are analyzed: science and research as instruments for knowledge construction which were the basis for the Law Course Pedagogical Project at Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, avowed by the CONSELHO DE ESPECIALISTAS DO MEC and by the CONSELHO DE ENSINO DA OAB (Judicial Directive nº 165, on February 5th, 1999) getting a CMB grade. The study is concluded with a report on the difficulties faced after the Tuiuti project acknowledgment.

Key Words: Law teaching; Science and Research; Teaching Methods; Pedagogical Project.

ZUSAMMENFASSUNG

Vor dem Hintergrund eines kritischen Blicks auf die soziale Wirklichkeit stellt diese Arbeit das Studium der Rechtswissenschaft in Brasilien und einen neuen Ausbildungsansatz für dieses Studium vor. Ausgehend von der Geschichte des Erziehungswesens in Brasilien wird mit einem Überblick über die ersten juristischen Studiengänge begonnen und somit eine Reflexion über die in diesen Studiengängen gepflegte Lehre angeregt. Danach werden die von der KOMMISSION FÜR WISSENSCHAFT UND AUSBILDUNG DER BRASILIANISCHEN ANWALTSVEREINIGUNG angeprangerte Krise der juristischen Ausbildung und die von den Anhängern des Alternativrechts formulierten Änderungsvorschläge beschrieben. Es wird die sozialkritische Theorie der Inhalte sowie die Pädagogik LUIS ALBERTO WARATs erläutert, wobei neue Möglichkeiten und Wege aufgezeigt und Änderungsvorschläge für die juristische Ausbildung gemacht werden. Danach werden die theoretischen Voraussetzungen analysiert, die bei der Erstellung des Pädagogischen Projekts für das Studium der Rechtswissenschaften an der Universität Tuiuti in Paraná (UTP) als Grundlage dienten. Das Jurastudium an der Universität Tuiuti wurde vom FACHAUSSCHUSS DES BRASILIANISCHEN BILDUNGSMINISTERIUMS und vom PÄDAGOGISCHEN RAT DER BRASILIANISCHEN ANWALTSVEREINIGUNG durch den Erlass Nr. 165 vom 5. Februar 1999 mit dem Prädikat „sehr gut“ anerkannt. Zum Schluss wird über die nach der Anerkennung des Studiengangs aufgetretenen Schwierigkeiten berichtet.

Schlüsselbegriffe: juristische Ausbildung; Wissenschaft und Forschung; Lehrmethoden; pädagogisches Projekt

1 INTRODUÇÃO

A busca de caminhos que apontem para novos devires que ultrapassem a metodologia fundada na reprodução do conhecimento jurídico, ainda representa um grande desafio para as academias.

As denúncias da COMISSÃO DE CIÊNCIA E DE ENSINO JURÍDICO, da ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (CCEJ/OAB), da “urgente necessidade de renovação e inovação do ensino do Direito” (1991, p. 11), passaram a exigir o comprometimento das Instituições de Ensino com uma prática pedagógica que ultrapasse os limites do já conhecido.

Entretanto, para ensinar o Direito é necessário mais do que a renovação e a inovação. A educação jurídica exige uma visão mais globalizada do mundo, do homem e do conhecimento, aliada à atualização e à pesquisa como instrumentos de transformação social.

Por outro lado, a atualização e a pesquisa contínuas são processos que necessitam de maciços investimentos (cujo retorno é a elevação da almejada qualidade de ensino) para os quais muitas das instituições de ensino particular não estão dispostas; seus dirigentes ainda, lamentavelmente, não se deram conta de que o século XX chegou ao fim denunciando ser urgente a organização de novos saberes (WARAT, 2000, p.70).

A sociedade exige que os cursos de Direito não só tratem da aquisição do conhecimento jurídico presente, mas que se voltem para a produção de um saber destinado ao futuro.

Do mesmo modo, o paradigma pedagógico inscrito nas Universidades também vem demonstrando ser urgente uma mudança levando a crer que os conteúdos e os métodos atuais de transmissão do conhecimento jurídico tendem a ser inadequados, insuficientes e contraproducentes.

A crise instalada e denunciada no ensino jurídico vem sendo objeto de análise e diagnósticos, acompanhados de propostas de mudanças de professores e juristas brasileiros de renome internacional, que de um modo geral, afirmam ser uma crise que atinge não apenas os cursos de direito, mas também o próprio Direito tanto

no tocante a reprodução do seu saber, quanto no que diz respeito ao seu ensino e pesquisa em suas diferentes manifestações e distintas abordagens.

A experiência como professora de Direito junto à Faculdade de Ciências Jurídicas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, desde o ano de 1978, posteriormente como Diretora durante quatro anos, além de mostrar a necessidade de buscar novos rumos para o ensino do Direito de modo a tornar possível uma articulação entre os conhecimentos jurídicos e a realidade social, fez surgir um sonho pedagógico: a possibilidade de institucionalizar um ensino crítico, com vistas a contribuir para minimizar a crise instalada no ensino jurídico, de modo que os egressos dos Cursos de Direito passassem a utilizar os conhecimentos adquiridos como ferramentas emancipadoras de si mesmos e, por via de consequência, da sociedade.

A oportunidade de realizar o sonho surgiu na Coordenação do Curso de Direito da Faculdade de Ciências Jurídicas da Universidade Tuiuti do Paraná - UTP.

Em julho de 1997 o Reitor daquela Universidade determinou a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso de Direito para fins de seu reconhecimento.

Nessa época, já existia a convicção, gerada pela experiência docente, de que não se tratava apenas de uma questão relacionada com a opção por metodologias de ensino ou alterações curriculares. Acreditava-se que olhar o ensino do Direito através de uma lente metodológica implicaria em criar uma máquina opressora, sem brechas, sem exceções, sem possibilidades, reduzindo todas as suas contradições a uma prática metodológica, encerrada num conteúdo a ser desenvolvido a partir de um currículo inflexível.

Acreditava-se que o ensino do Direito deve, necessariamente, envolver uma prática que também encaminhe o olhar dos docentes para as demandas sociais, tendo como base as suas relações de parceria com a administração e os alunos.

Com FREIRE (1997, p. 110) desde então se constatava: "(...) que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos, bem ou mal ensinados e/ou apreendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento".

Essa experiência, adquirida ao longo dos 20 anos de docência, havia mostrado, também, que o Curso de Direito, enquanto instituição na qual professores

e alunos mantêm comportamentos rotineiros definindo e constituindo, em conjunto, a relação acadêmica que vivenciam, sempre que esta relação se revelava exclusivamente direcionada ao conhecimento da doutrina jurídica, e a uma interpretação exegética dos textos legais, o seu relacionamento passava a ser uma distância preenchida pela frieza e pela cortesia que os juristas costumam chamar de formalidade.

A respeito da frieza e da cortesia que os professores de direito dispensam aos acadêmicos, VARELA (1996, p. XVII) no prefácio da obra “Direito Civil” de ORLANDO GOMES, ao se referir ao relacionamento desse com os seus alunos, fornece um exemplo: “Só quem o conhece na intimidade pode fluir do calor humano que, por detrás da fria altivez baiana do preletor, liga o coração do professor ao noviciado dos discípulos”.

Ora, a formalidade excessiva previne e impede o contato afetivo entre os indivíduos. A cortesia, quando existe, é sempre um meio de evitar as pessoas que não se quer que façam parte do grupo.

Mas, a experiência também mostrava que a cortesia e a formalidade muitas vezes eram artifícios utilizados para ocultar a ausência de conhecimentos e, eventualmente, substituídas pela figura do professor amigo, camarada e contestador; própria de professores pouco preparados, porém dotados de grandes poderes de persuasão.

A busca por mudanças para esse modo de ensinar o Direito envolveu, inicialmente, uma parceria entre professores e alunos voltada para as relações democráticas entre ambos, que contivesse possibilidades de uma leitura crítica, política e social do ordenamento jurídico, assim como um ensino com condições de transcender a tradição de uma prática formalista, isolada da realidade social e das subjetividades que permeiam uma sala de aula.

O desenvolvimento de uma relação democrática exigia que fossem alteradas as dimensões simbólicas que sempre consagraram as salas de aula dos Cursos de Direito como instâncias privilegiadas de censura, de segredos e de silêncios sobre as suas condições políticas (WARAT, 1984, p. 59).

Mas, desenvolver uma relação democrática implicava superar os efeitos daninhos da submissão ao discurso jurídico pomposo e o desenvolvimento de um

aprendizado comprometido com as forças autônomas e solidárias a serem desenvolvidas na vida acadêmica.

FREIRE (1997, p. 57) denunciou a “quase enfermidade” do discurso docente: “Quanto mais analisamos as relações educador-educando, na escola, em qualquer de seus níveis (e fora dela) parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras e dissertadoras (...). Há uma quase enfermidade de narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar”.

A CCEJ/ OAB alertou o mundo acadêmico para o fato do ensino do direito vir se resumindo na reprodução da doutrina jurídica pela explanação oral; sob o pretexto de que o instrumento de trabalho do advogado é a oratória, o professor de Direito atado à interpretação do texto legal, com indicação da doutrina e da jurisprudência, usa de todos os meios para despertar, em seus alunos, a admiração por sua condição de “preletor”.

Em direção a um ensino a partir de uma visão crítica da realidade social e, visando uma reflexão sobre o sistema de ensino vigente nos cursos jurídicos, após discorrer acerca do ensino do direito no Brasil, num primeiro momento, a partir da história da educação, esse trabalho passa a relatar a existência da crise no ensino jurídico denunciada pela CCEJ/OAB.

Num segundo momento, após repassar a crise do ensino, com o objetivo de estabelecer possibilidades para outros caminhos, e discorrer sobre a origem e os fundamentos teóricos do Direito Alternativo serão demonstrados os fundamentos teóricos com os quais foi delineada a Proposta Pedagógica para o Curso de Direito da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, reconhecido pelo pela Portaria nº 165 de 06 de fevereiro de 1999, da SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO – SESU/MEC, com o conceito CMB.

Finalmente, são narradas as dificuldades enfrentadas após a implantação do Curso e seu reconhecimento.

A opção pela pesquisa bibliográfica se fundamentou no fato de que ela, além de proporcionar uma fonte de informações documentadas, permite uma análise minuciosa do pensamento de diversos educadores e professores de Direito, os

quais, de alguma forma, influenciaram os caminhos percorridos pela docência nos Cursos Jurídicos brasileiros.

Nesse sentido, a opção recaiu, especialmente, pelas Pedagogias de LUIS ALBERTO WARAT e Crítico-Social dos Conteúdos, as quais forneceram os pressupostos teóricos para a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UTP.

2 HISTÓRIA DO ENSINO DO DIREITO NO BRASIL

2.1 ANTECEDENTES

A história do ensino jurídico no país e o surgimento dos primeiros cursos de Direito no Brasil, não podem ser entendidos sem a compreensão dos condicionamentos históricos e psicológicos da própria educação que os produziram, porque “a origem e a história da nossa universidade está na história e na origem dos cursos de Direito” (BASTOS, 1998, p. 331).

Nessa direção, WOLKMER (1999, p. 36-37) esclarece:

(...) as raízes e a evolução das instituições jurídicas só poderão ser realmente compreendidas na dinâmica das contradições e do processo das relações recíprocas, quer sob o reflexo de um passado colonial, patrimonialista e escravocrata, quer sob o impacto presente da dominação social de uma elite agrária, da hegemonia ideológica de um estado conservador e da submissão econômica aos Estados centrais do capitalismo avançado.

Realmente, só é possível entender a gênese e o desenvolvimento do ensino jurídico no Brasil a partir da história brasileira.

Em vista da dependência da metrópole portuguesa é sob a perspectiva do horizonte lusitano que se articulam no Brasil-Colônia as expressões de natureza política, religiosa, social e econômica; por conseqüência, é privilegiando esse fato que se torna possível elaborar algumas reflexões acerca do ensino jurídico brasileiro.

Assim, parece útil iniciar esse estudo por uma visão panorâmica do contexto histórico destinado, especificamente, a colocar em evidência alguns aspectos importantes que possibilitem uma compreensão adequada da maneira como se instituíram os primeiros cursos jurídicos, considerando as origens morais, éticas, filosóficas e políticas sobre as quais se estruturaram.

Durante os três primeiros séculos da colonização vigorou no Brasil o modelo de Igreja Cristandade cujas origens históricas são encontradas no século IV.

Nos três primeiros séculos da era cristã a Igreja Católica viveu marginalizada da vida política e social, quer dentro do próprio judaísmo quer na civilização helênica.

O mundo romano inicialmente não aceitou os cristãos com suas práticas e ritos, pelo contrário, os cristãos foram hostilizados com freqüência sob a acusação de ateísmo e subversão da ordem política e social. Da perseguição de NERO, no ano 64 de nossa era, quando os cristãos foram acusados de autoria do incêndio em Roma, até a perseguição de DIOCLESIANO, no início do século IV, a vida da Igreja foi entremeada de contínuos sobressaltos e tensões.

CONSTANTINO ao conceder liberdade de culto para todas as religiões possibilitou que a Igreja passasse por uma radical transformação. A medida adotada pelo imperador beneficiou, de modo particular, os cristãos porque ali foram mencionados expressamente.

AZZI (1987, p. 28) relata que CONSTANTINO não escondeu suas predileções pelo cristianismo. Por sua ordem e com o seu auxílio foram construídas as principais basílicas em Roma: São Pedro, no Vaticano, São Paulo, Santa Cruz de Jerusalém, dentre outras.

Com o Edito de Milão os cristãos não tiveram apenas a liberdade de culto, passaram a ter proteção e privilégio imperiais; os membros do clero obtiveram a gozar da isenção do serviço militar e o privilégio de foro.

Pouco a pouco, o cristianismo passou a se sobrepôr aos antigos cultos romanos; a proteção imperial como um dos meios mais eficazes para a sua expansão, levou à fusão entre Estado e Igreja.

CONSTANTINO se considerava como um bispo da Igreja, no exterior, de modo que convocou o primeiro Concílio Ecumênico em Nicéia, em 325, transferindo para o chefe da Igreja o título de pontífice máximo. O papa aceitando essa situação, permitiu dali em diante, a ingerência do imperador nos negócios da Igreja em troca de benefícios imperiais.

TEODOSIO, no século IV proclamou o Cristianismo religião oficial do Estado. No dizer de AZZI (ibid., p.29): “em menos de um século a fé cristã passava de culto oprimido para religião oficial”.

Do século IV ao século VI as leis da Igreja foram oficializadas pelo Estado e os hereges declarados inimigos do Estado.

Tendo o papa reconhecido a legitimidade dos carolíngios em sua pretensão ao trono francês, CARLOS MAGNO e seus sucessores, no século IX, dilataram as fronteiras do império franco lutando contra os germanos em nome da religião.

Tanto Portugal quanto Espanha se afirmaram como nações a partir da luta pela pátria em nome da fé católica. Nesse sentido, expandir o domínio português significava expandir a fé católica. Na concepção de reino católico a figura do monarca emergia com singular esplendor. Nele se expressavam, simultaneamente, os interesses econômicos, políticos e religiosos da nação.

Foi nesse contexto que nasceu o Brasil-Colônia: “a premissa-chave do modelo de cristandade é a integração da Igreja e Estado. O Estado precisa ajudar a Igreja para que todas as pessoas, em todas as áreas, sejam influenciadas através de todas as estruturas. No Brasil, a cristandade tomou as feições de Cesaropapismo” (BRUNEAU, 1974, p. 30).

Enquanto os prosadores e poetas cantavam as conquistas portuguesas os pensadores católicos se preocupavam em enaltecer o seu caráter religioso. Essa foi a mais marcante característica de expansão colonial lusitana: a violência da conquista sacralizada pelos ideais da expansão da fé católica.

Acerca dessa expansão BOXER (1977, p. 16) assim se manifesta:

Nada foi deixado ao acaso nos seus descobrimentos. Foram deliberados, bem programados e audaciosamente executados; uma alta inteligência técnica foi posta a serviço de Deus e do lucro. E o resultado foi um assalto selvagem e prático, como o mundo nunca testemunhara, aos deslumbrantes e ricos impérios orientais – o que não parece, no entanto, ter perturbado a consciência de nenhum capitão português, porquanto esses orientais eram pagãos, negros, mouros, turcos, que possuíam, como um deles escreveu, a maldade de todos os homens maus.

No Brasil a violência foi institucionalizada pelos representantes da Coroa e abençoada pelo clero: “(...) foi esse, aliás, o clima dominante da Cristandade colonial, através do regime escravocrata.” (AZZI, *ibid.*, p. 33)

Entretanto, o eixo em torno do qual girava todo o processo de implantação da Cristandade era a atividade comercial, na qual se articulavam os outros aspectos políticos, sociais e religiosos, e, o ouro, os escravos e as especiarias eram as suas grandes molas propulsoras.

A ampliação do mercado e as perspectivas de novas fronteiras de lucro constituíam o pensamento dominante da Coroa. Sob esse aspecto, pode-se afirmar

que “a cosmovisão que está na base do projeto colonial português se fundamenta no aspecto econômico.” (AZZI, *ibid.*, p. 35)

Se o projeto de expansão colonial era especificamente econômico, a religião foi utilizada para dar a esse projeto legitimidade de cunho sacral. O empreendimento econômico se transformava, assim, numa missão de caráter tipicamente religioso.

Essa sacralização da expansão do mercado português transparece com bastante evidência nas bulas pontifícias: “era o próprio Chefe da Igreja que oficializava a ampliação comercial lusa como conquista espiritual.” (AZZI, *id.*)

No que se refere ao ambiente cultural, pode-se afirmar que um dos aspectos que mais teve influência no pensamento colonial foi a repressão que o movimento humanista recebeu em Portugal como forma de reação da nobreza tradicional contra o avanço e afirmação da burguesia comercial na época dos descobrimentos:

SARAIVA (1974, p. 16) sobre o movimento da Renascença e do Humanismo revela:

Ora, a península Ibérica e de forma geral, todos os Habsburgo, em guerra com o mundo capitalista da época (Inglaterra e Países Baixos), ficam de fora deste grande movimento. Nenhuma grande descoberta científica foi levada a cabo nos limites desse Império. A sua elite, pelo contrário, regressava a uma escolástica extemporânea, reforçava a autoridade de Aristóteles nas suas cátedras e sustentava nos seus inumeráveis conventos viveiros de ascetas e de pregadores medievais. Um cordão sanitário impediu a saída dos peninsulares para o estrangeiro e a entrada de idéias vindas de fora.

Essa luta no campo das idéias reflete uma luta de maior amplitude na área econômico-social. A renovação das letras significava também um abalo na estrutura agrário-feudal dominante na Península Ibérica.

Nessa direção, SARAIVA (*id.*, p. 92) acrescenta:

Teve papel muito importante nesta repressão exercida sobre os peninsulares o Tribunal do Santo Ofício da Inquisição. Criado no século XV para reprimir a burguesia chamada de cristã-nova em proveito dos grupos feudais, agrários e colonialistas, que dominavam o Estado espanhol, generalizou a situação a todos as formas de heterodoxia e controlou eficazmente a produção literária através da censura.

Essa condição perdurou em Portugal até meados do século XVIII quando começou a ser abalada pelas reformas políticas, econômicas e culturais do governo do MARQUÊS DE POMBAL.

No Brasil-Colônia a cultura dominante era um reflexo da cultura dominante na metrópole. A promoção e a imposição de determinados padrões culturais se enquadrava na lógica do projeto colonial, visando a transformar a nova terra e seus habitantes em instrumentos necessários aos interesses da Coroa.

AZZI (ibid., p. 40) acerca dessa imposição argumenta:

Não se podem separar, de modo algum, os interesses relativos à implantação e promoção da cultura daqueles objetos políticos que constituíram a mola do projeto colonizador. Por outro lado, não se deve esquecer que, apesar de todos os controles, a transposição da cultura lusa assumiu na terra brasileira conotação local, fruto da resistência dos habitantes ao processo de dominação.

Em decorrência dos parâmetros impostos por Portugal as idéias de autonomia nacional só começaram a florescer no Brasil a partir da metade do século XVIII, quando se começou a questionar o modelo de sociedade e suas conotações políticas, econômicas e religiosas.

Durante a primeira fase do período colonial a promoção cultural ficou com os religiosos, especialmente os jesuítas, que se dedicavam às missões de catequese.

Entretanto, na medida em que se enquadravam no sistema colonial as missões passaram para segundo plano, ficando a educação dos filhos dos senhores de engenho a constituir-se em sua tarefa primordial: “a preocupação do clero com os filhos dos senhores de terra era decorrência de sua própria identificação com a classe senhorial, pela participação do latifúndio escravocrata.” (AZZI, ibid., p. 41)

Desse modo, resta claro que a formação cultural tornou-se privilégio da minoria pertencente às famílias da classe dominante, dirigentes da administração colonial.

Quando os jesuítas vieram para o Brasil, em meados do século XVI, já começava a se articular em Portugal o movimento contra-reforma de caráter nitidamente religioso. Sendo a presença dos hereges, luteranos ou calvinistas, praticamente insignificante; o movimento apenas reforçou a posição da coroa contra os cristãos-novos, responsáveis, em parte, pela ascensão da burguesia, bem como estimulou a reação negativa com relação ao Humanismo.

Segundo MELCHIOR (1977, p. 10), o Humanismo da Renascença “não era em absoluto ateu ou irreligioso, mas era muito menos teocêntrico do que a visão do mundo medieval”.

Mas foi justamente essa tentativa progressista de situar o homem no centro das reflexões sobre a realidade que provocou a reação católica conservadora.

MELCHIOR (ibid., pág. 10-11) explica:

Foi reavivado o sentimento da urgência de uma restauração da solidariedade e da comunhão sociais – uma restauração dificilmente pensável, àquela altura, fora das categorias de articulação teocrática da existência e da sociedade. Assim sendo, tanto a contra-reforma católica quanto o protestantismo mais organizado - o calvinismo – presidiram esforços de reestruturação religiosa da sociedade, parecendo nisso muito medievais – embora se tratasse de ideologias distintas da religiosidade ou as concepções sociais da Idade Média.

Durante o período de 1550 a 1560 os jesuítas se preocuparam em difundir o programa de vocações sacerdotais no Brasil fundando confrarias denominadas MENINOS DE JESUS, mais tarde considerados os primeiros ensaios de seminários menores no Brasil.

A partir de 1560 esses seminários menores foram transformados em Colégios da Companhia de Jesus, cuja finalidade inicial era a formação do clero, posteriormente abrindo as portas àqueles que pretendiam um *status* cultural melhor na Colônia, e, até meados do século XVIII se transformaram nos principais pólos de formação cultural no Brasil.

Mas, apesar da importância de seus Colégios os jesuítas não conseguiram, conforme era o seu desejo, criar no Brasil nenhum centro universitário:

O Colégio das Artes, embora tenha alcançado um nível quase superior de ensino, em nenhum momento conseguiu a sua equiparação aos colégios portugueses de Coimbra e Évora: “a obra iniciada pelos jesuítas não se completou pela implantação de um centro universitário ou assemelhado” (PAIM, 1967, p. 23).

AZZI (op. cit., p. 44) afirma que se a pesquisa do pensamento colonial se limitar aos livros impressos na época encontra maior obstáculo na censura e no expurgo a muitos textos de natureza filosófica, religiosa e literária.

Tanto em Portugal quanto na Colônia os religiosos eram mantidos fechados à análise e à crítica, à pesquisa e à experimentação. O espírito de questionamento e de livre exame era combatido, uma vez que o objetivo dos jesuítas era salvaguardar os ideais da fé católica e, para tanto, priorizando o dogma e a autoridade.

Assim, predominava o primado de Deus, da fé e da autoridade. A partir dessas premissas os valores materiais deveriam ser expressos pela ética cristã.

Dito de outro modo, a razão devia estar submissa à fé e o corpo ao espírito.

A respeito do ensino vigente na América Latina, DUSSEL (1977, p. 169) relata: “a pedagogia moderna (que se chamará em sua origem via moderna) nas colônias da América Latina tem como horizonte de fundo, e contra a qual se rebela, a pedagógica da autoridade medieval, a organização da disciplina da cristandade latino-germânica”.

Esta pedagogia, originada e organizada no interior de uma estrutura político-burocrática católica, na qual o Papa se comporta como o pai e a Igreja figura como mãe, contém, em seu interior, a censura. Uma censura decorrente do temor sagrado diante da soberania das leis divinas e naturais sobre as leis humanas.

Na verdade, é uma pedagogia canônica que, paulatinamente, durante alguns séculos, formou no continente sul-americano sujeitos absorvidos pela autoridade sagrada, integrados na formação de uma sociedade que “serviu freqüentemente a grupos concretos, a povos e a interesses históricos” (DUSSEL, *ibid.*, p. 170).

Na verdade, “a dominação pedagógica começa pelo adoutramento que antecede ou segue a conquista” (DUSSEL, *ibid.*, p.160). Uma rápida retrospectiva na história do pensamento filosófico no Brasil, a partir de PAIM (*ibid.*, p. 34), confirma a fala de DUSSEL.

Dos cinco séculos de existência três deles correram sob a égide da fé e da moral católica, cujas práticas principais eram a obediência (ao branco, o dominador) e a exaltação à pobreza (do negro e do índio, os dominados).

Mas a Igreja Católica, conforme ALBUQUERQUE (1986, p. 31), “em geral favoreceu a defesa da liberdade dos índios, sempre que essa liberdade não conflitasse com os interesses dos detentores do poder”.

PADRE VIEIRA, segundo AZZI (*ibid.*, p. 158), “constrói complicados raciocínios teológicos com o intuito de apaziguar as consciências diante de tantos abusos mais do que evidentes. Ele justifica o trabalho forçado e a repartição dos índios nos aldeamentos, embora seja este concretamente muito pior do que os serviços nas casa dos senhores”.

Se de um lado os jesuítas eram movidos pelo ideal de salvar as almas dos indígenas, o que os levava para além-mar, de outro a sua preocupação pelo bem-estar eterno dessas tribos se encontrava firmemente articulada com o projeto colonizador.

Nessa relação ambígua, situava-se a opção entre liberdade e salvação.

HOORNAET (1981, p. 67) apresenta os argumentos do PADRE VIEIRA para defender o sistema socioeconômico vigente:

Para Vieira, as repartições servem diretamente para a obra de salvação do mundo por Portugal. Contra os argumentos de que muitos índios morrem nestas repartições, Vieira responde que lhes é garantida aqui na terra uma “salvação oculta e lá no céu, uma “salvação aberta”. O mesmo raciocínio ele aplica aos africanos. Na África são “etíopes”, e como tais imbuídos de ignorância invencível. Migrando ao Brasil ou ao Maranhão, eles podem vencer esta ignorância, mas só pelo serviço aos brancos, pois muito pior que a escravidão do corpo é a da alma. Servindo ao senhor terrestre como se serve a Deus, o escravo receberá o prêmio celeste.

Sendo o projeto colonizador a realização do plano divino, todos os senhores lusitanos que estavam a serviço da Coroa tornavam-se representantes de Deus e merecedores de respeito, obediência e veneração.

Isto demonstra as limitações que a sociedade patriarcal escravocrata, na qual a Igreja estava inserida, impôs à elaboração da moral católica pela própria estrutura da ordem vigente.

De fato, quanto à ordem social, tanto em seus aspectos políticos quanto econômicos, o mais evidente é a profunda vinculação da Igreja ao projeto colonizador como resultado de dependência em que a instituição eclesiástica se mantinha com relação ao Estado.

Essa dependência, porém, numa perspectiva global, longe de ser considerada como uma violência por parte da Coroa, era vista como uma conseqüência natural da proteção oferecida pela monarquia à própria Igreja (AZZI, *ibid.*, p. 228).

Os jesuítas não fizeram mistério sobre as suas intenções ao chegarem ao Brasil. A atividade religiosa visava, ao mesmo tempo, a conversão das almas e a integração dos índios na civilização cristã, mas, para isso foi necessário que esses aceitassem viver num regime de sujeições e obediência aos interesses políticos e econômicos dos seus senhores.

O jesuíta JOÃO DANIEL (1976, p.40) fez um balanço das atividades missionárias na Amazônia. Sendo um homem inteligente e lúcido, segundo AZZI (*op. cit.* p.115), deixou perceber claramente que os jesuítas servindo aos interesses da Coroa, dificilmente poderiam isentar-se de uma parcela de responsabilidade nas

injustiças a que eram submetidas as tribos indígenas por eles trazidas para os aldeamentos, onde a ação educativa e catequética era mais eficaz.

Para retirar os índios das matas os jesuítas multiplicavam as promessas de bem-estar material.

JOÃO DANIEL refere-se às promessas como “santos enganos”. Buscando acomodar-se às brutalidades e rusticidade dos índios, os missionários não lhes expunham os motivos por que se devem converter, nem os recônditos mistérios da fé, que julgavam imperceptíveis a “gente tão rústica”.

Assim, procuravam propor-lhes motivos materiais para que se reunissem em aldeamentos prometendo-lhes liberdade e segurança, machados e outros instrumentos para fazerem as suas roças; “que teriam muito de comer e aguardente para se regalarem”.

AZZI (ibid., p.142) explica a lógica da racionalidade da conquista: “Em última análise, a civilização é a consequência da implantação de nova ordem política, e esta, por sua vez, supõe a redução dos vencidos a um sistema de dominação. Em caso de recusa declarada, como o de inúmeras tribos do Brasil, o destino será o extermínio. É esta a lógica da racionalidade da conquista, entendida aqui como a razão do mais forte”.

2.1.1 Período Jesuítico (1549 - 1759)

A história do ensino no Brasil foi construída com rupturas marcantes. A primeira e mais significativa ocorreu com a chegada dos portugueses ao território do Novo Mundo.

Não se pode deixar de reconhecer que os portugueses trouxeram um padrão de educação próprio da Europa, mas isso não significa que as populações que por aqui viviam já não possuíssem características próprias de fazer educação.

Entretanto, a educação praticada entre as populações indígenas não tinha as marcas repressivas do modelo educacional europeu. Quando os jesuítas chegaram ao Brasil não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade européia, trouxeram também os métodos pedagógicos que funcionaram de modo absoluto durante 210 anos, de 1549 a 1759.

A Companhia de Jesus, com objetivos catequéticos, foi fundada por INÁCIO DE LOIOLA na Capela de Montmartre, em Paris, em 1534, em função da Reforma Protestante e a expansão do luteranismo na Europa.

Os primeiros jesuítas chegaram ao território brasileiro em março de 1549 juntamente com o primeiro governador-geral, TOMÉ DE SOUZA. Comandados pelo PADRE MANOEL DE NÓBREGA, quinze dias após a sua chegada edificaram a primeira escola elementar brasileira, em Salvador, tendo como mestre o IRMÃO VICENTE RODRIGUES, com apenas 21 anos de idade, que mais tarde se tornou o primeiro professor nos moldes europeus se dedicando durante mais de 50 anos ao ensino e à propagação da fé religiosa.

O mais conhecido, e, talvez o mais atuante, foi o noviço JOSÉ DE ANCHIETA, nascido na Ilha de Tenerife e falecido na cidade de Reritiba, atual Anchieta, no litoral sul do Estado do Espírito Santo, em 1597. Anchieta se tornou mestre-escola do Colégio de Piratininga; foi missionário em São Vicente, onde escreveu na areia os Poemas à Virgem Maria (*De beata virgine Dei matre Maria*), em Piratininga, Rio de Janeiro e Espírito Santo; Provincial da Companhia de Jesus de 1579 a 1586 e, Reitor do Colégio do Espírito Santo. Além disso, foi autor da arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil, o tupi-guarani.

Desde logo os jesuítas perceberam que não seria possível converter os índios ao catolicismo sem que soubessem ler e escrever; assim, se dedicaram não só à pregação da fé católica mas, também, ao trabalho educativo.

De Salvador sua obra se estendeu para o sul e em 1570 vinte e um anos após a chegada, já era composta por cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia).

Todas as escolas jesuítas eram regulamentadas por um documento, escrito por INÁCIO DE LOIOLA, o *Ratio atque Instituto Studiorum*, chamado abreviadamente de *Ratio Studiorum*, que passou a ser a base do ensino com a publicação em 1599, pelo padre AQUAVIVA, Geral da Companhia de Jesus.

A *Ratio Studiorum* era a organização sistemática do plano de estudos da Companhia de Jesus e vigorou, sem alterações até 1773, quando houve a supressão, pela Santa Sé, da Companhia.

Dentre diversas as regras constantes na *Ratio Studiorum* “a que mais retrata o espírito jesuítico é aquela onde consta esta advertência bem explícita: se alguns forem amigos de novidade ou de espírito demasiado livre, devem ser afastados sem hesitação do corpo docente”. (AZZI, *ibid*, p.146).

Os jesuítas não se limitaram ao ensino das primeiras letras, além do curso elementar mantinham os de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para a formação de sacerdotes.

No curso de Letras estudava-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica; e no de Filosofia, Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais. Os que pretendiam seguir as profissões liberais iam estudar na Universidade de Coimbra, a mais famosa no campo das ciências jurídicas e teológicas, e na Universidade de Montpellier, na França, a mais procurada na área da medicina.

Com a descoberta, os índios ficaram à mercê dos interesses alienígenas: as cidades desejavam integrá-los ao processo colonizador; os jesuítas desejavam convertê-los ao cristianismo e aos valores europeus e, os colonos estavam interessados em usá-los como escravos.

Acerca do interesse dos colonos escravizarem os índios, ALBUQUERQUE (ibid., p. 33) relata: “a Companhia de Jesus obteve de Felipe IV a licença de armar os índios das suas reduções preparando-os militarmente para repelir os ataques de bandeirantes”.

Na intenção de afastar os índios dos interesses dos colonizadores os jesuítas criaram as reduções ou missões, no interior do território. Nestas Missões, os índios, além de passarem pelo processo de catequização, também eram orientados ao trabalho agrícola que garantiam aos jesuítas uma de suas fontes de renda.

No momento da sua expulsão, que representou para a educação brasileira uma grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional, os jesuítas tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus.

Os jesuítas tiveram um papel preponderante na Universidade de Coimbra, SARAIVA (op. cit. p. 175) referindo-se às atividades da Companhia de Jesus em relação ao ensino explica: “o ensino universitário jesuíta, de início, razoavelmente atualizado e eficiente, decaiu à medida que se aproxima o século XVII os tratados universitários converteram-se em manuais e estes em apostilas, sem autoria responsável”.

2.1.2 Período Pombalino (1760 - 1808)

MARQUÊS DE POMBAL foi o título concedido em 1769 ao estadista SEBASTIÃO JOSÉ DE CARVALHO E MELO.

Oriundo de uma família nobre, mas pobre, em 1723 se casou com uma viúva 10 anos mais velha, da casa dos Condes dos Arcos. Sob a proteção do cardeal D. JOÃO DA MOTA tornou-se em 1739, representante de Portugal em Londres, e, a partir de 1743, Enviado Extraordinário em Viena.

Viúvo, desde 1739, tornou a se casar, em 1745, com a jovem filha de um arruinado conde austríaco.

Abandonando Viena em 1749 regressou a Lisboa com uma folha de serviços pouco brilhante. Após a morte de D. JOÃO V, em 1750, e o conseqüente afastamento do grupo de frei GASPAR DA ENCARNAÇÃO, passou a fazer parte dos novos governantes escolhidos por D. JOSÉ. Para esta escolha terão contribuído a rainha-mãe, austríaca de nascimento como a esposa de SEBASTIÃO JOSÉ, e a recomendação dos jesuítas JOSÉ MOREIRA E JOSÉ RITTER, confessores do rei.

Secretário de Estado, perante a ineficácia dos seus colegas no governo tornou-se o chefe da facção dominante partidária do reforço do Absolutismo, e por isso avançou com propostas nesse sentido, assim como das reformas das instituições (reforma das alfândegas) e da criação de organismos novos no sentido do dirigismo comercial.

POMBAL assegurou o seu poder pela energia prática de que deu provas no terremoto em Lisboa em 1755. Elevado a dirigente único, aproveitou-se de um atentado contra D. JOSÉ, em 1758, para anular as resistências mais poderosas que se opunham aos seus planos absolutistas: a nobreza, com a prisão e o suplício (1759) de muitos membros de importantes casas nobres (de Aveiro, Távoras etc.) e dos Jesuítas, que fez expulsar em 1759, para em seguida seqüestrar os seus bens.

A expulsão dos Jesuítas implicou, para além de gravíssimas conseqüências no setor da evangelização e da presença de Portugal nas Colônias, um rude golpe no setor educativo do país, ao mandar encerrar a Universidade de Évora, os Institutos universitários de Coimbra e Lisboa e 19 colégios que constituíam a quase

totalidade da rede de ensino universitário e médio então existente, com um número de alunos que ultrapassava os 20.000.

Foram fechados cinco colégios no Brasil, um em Angola (Luanda), um em Goa e dois em Macau.

O MARQUÊS DE POMBAL viu-se, por isso, obrigado a lançar as bases do ensino secundário oficial (1757 e 1761) e do ensino profissional (1759 e 1764), à criação do ensino primário (172) e à reforma da Universidade de Coimbra (1772).

Enquanto procedia ao aniquilamento e à subalternização das forças sociais mais influentes e mais independentes, POMBAL procurou reforçar o funcionalismo judicial assim como dos grandes mercadores, estabelecendo as Companhias do Grão-Pará e Maranhão, Pernambuco e Paraíba e de Agricultura do Alto Douro.

O insucesso de todas as companhias monopolistas (com exceção das companhias dos vinhos) que criara e a reação dos pequenos mercadores, trouxe-lhe crescentes problemas financeiros, fiscais e administrativos. Por isso, quando da morte de D. JOSÉ, ocorrida em 24 de fevereiro de 1777, a desgraça do MARQUÊS DE POMBAL era por demais evidente: em 1777 foi aceito o seu pedido de exoneração e uma semana depois refugiou-se em Pombal.

A enorme fortuna que acumulou não trouxe alívio aos anos que lhe restaram de vida: em virtude da acusação do abastado comerciante GALHARDO DE MENDANA, o MARQUÊS POMBAL viu-se no banco dos réus (1779) e condenado (1781) a desterro, como “merecedor de um exemplar castigo”.

Político enérgico e tenaz, soube aproveitar as oportunidades para a consecução dos seus objetivos, norteado pelo modelo de um absolutismo que aplicou dentro de uma base ideológica galicana¹. Conseguiu, porém, garantir a unidade brasileira.

No cômputo global da sua atividade governativa os resultados positivos são difíceis de serem percebidos em relação aos esforços despendidos.

Com a expulsão saíram do Brasil 124 jesuítas da Bahia, 53 de Pernambuco, 199 do Rio de Janeiro e 133 do Pará. Com eles levaram também a organização monolítica baseada no *Ratio Studiorum*.

¹ Segundo a liberdade e ritos da Igreja francesa

Pouca coisa restou de prática educativa no Brasil. Continuaram a funcionar o Seminário episcopal, no Pará, e os Seminários de São José e São Pedro, que não se encontravam sob a jurisdição jesuítica; a Escola de Artes e Edificações Militares, na Bahia; e a Escola de Artilharia, no Rio de Janeiro.

Enquanto os jesuítas se preocupavam com o proselitismo e o noviciado, POMBAL pensava em reerguer Portugal da decadência que se encontrava diante de outras potências européias da época, a rigor, a educação jesuítica não convinha aos seus interesses comerciais.

Se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, POMBAL pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

Com o alvará de 28 de junho de 1759, ao mesmo tempo em que suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, POMBAL criava as aulas régias de Latim, Grego e Retórica. Fundou a Diretoria de Estudos que só passou a funcionar após o seu afastamento.

Cada aula régia era autônoma e isolada, com professor único, não se articulando com as outras. Portugal logo percebeu que a educação no Brasil estava estagnada e era preciso oferecer uma solução. Para tanto, instituiu em 1772, o "subsídio literário" que visava a manutenção dos ensinos primário e médio. Consistia numa taxaço, ou imposto, que incidia sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente. Além de exíguo, nunca foi cobrado com regularidade o que deixava os professores sem receber os seus vencimentos por longos períodos.

Os professores, geralmente, mal preparados, improvisados e mal pagos, eram nomeados por indicação ou sob a concordância de bispos e se tornavam "proprietários" vitalícios de suas aulas régias.

De todo esse período sobressaiu a criação, em julho de 1776, no Rio de Janeiro, de um curso de estudos literários e teológicos, e, em 1798, fundado por DOM AZEREDO COUTINHO, governador interino e bispo de Pernambuco, o Seminário de Olinda.

O Seminário de Olinda, que foi por muito tempo o melhor colégio de instrução secundária do Brasil, fazia uso de métodos mais suaves dando maior atenção às matemáticas e às ciências físicas e naturais.

Com esses mesmos princípios, surge mais tarde o Colégio Recolhimento de Nossa Senhora, para moças.

Conforme PILETTI (1996, p. 37), o Seminário de Olinda "tinha uma estrutura escolar propriamente dita, em que as matérias apresentavam uma seqüência lógica, os cursos tinham uma duração determinada e os estudantes eram reunidos em classe e trabalhavam de acordo com um plano de ensino previamente estabelecido".

No princípio do século XIX (anos 1800) a educação brasileira estava reduzida a praticamente nada. O sistema jesuítico fora desmantelado e nada que pudesse chegar próximo foi organizado para dar continuidade ao seu trabalho de educação.

Na verdade, a política colonial portuguesa tinha como objetivo a conquista do capital necessário para passagem da etapa mercantil para a industrial, entretanto, Portugal não conseguiu alcançar este objetivo, ao contrário da Inglaterra bastante beneficiada pelos lucros coloniais dos portugueses.

Assim, com grande desvantagem de capital na relação comercial entre Portugal e Inglaterra, enquanto um entrava em declínio a outra estava em ascensão.

Portugal se tornara um país pobre e despovoado com uma lavoura decadente e de caráter feudal; quase sem terras e sem fontes de renda possuía uma burguesia mercantil rica mas com grande deficiência política.

POMBAL iniciou uma tentativa de transformação no século XVII com as REFORMAS POMBALINAS. Em relação ao aspecto econômico, a decadência pode ser claramente constatada após o período de dominação espanhola de Portugal (1580-1640).

Nesta época, a morte de D. SEBASTIÃO que deixa o trono sem herdeiros, dá início a uma luta entre pretendentes ao trono.

Em razão da vitória de FILIPE II, da Espanha, este período é denominado período de dominação espanhola. Portugal saiu arruinado da dominação espanhola: sua marinha destruída e o império colonial esfacelado.

Diante desta realidade era necessário tirar o maior proveito possível da Colônia, porém, para obter sucesso teriam que aumentar o aparato material e humano e, ainda mais, deveria ser discriminado o nascido no Brasil do nascido na metrópole: as posições superiores deveriam ser ocupadas apenas pelos metropolitanos.

Entretanto, esta ampliação exigia um pessoal com preparo elementar. As técnicas de leitura e escrita se fizeram necessárias, surgindo a instrução primária oficial.

A exploração das minas de ouro parecia ser a solução esperada para o período da dominação espanhola, mas esta esperança se frustrou uma vez que o ouro brasileiro foi canalizado para a Inglaterra, ocasionando o processo de industrialização inglês.

Mas, de qualquer modo, esse ciclo econômico da mineração provocou algumas mudanças no Brasil de modo a abalar a manutenção do pacto colonial nos moldes tradicionais. RIZZI (op. cit. p.110) destaca:

- a) estabelecimentos de vínculos entre áreas baiana, fluminense, pernambucana e paulista;
- b) aumento do preço da mão-de-obra escrava, provocando surto de tráfico;
- c) aumento das possibilidades de alforria e de impulso a rebeldia;
- d) aparecimento de uma camada média e de um mercado;
- e) deslocamento da população colonial e da capital para o sul (Rio de Janeiro, 1763);
- f) descontentamento das camadas dominantes e médias coloniais pelas discriminações.

Portugal em meados do século XVIII formava elementos da corte pelo ensino jesuítico na Universidade de Coimbra, ocasionando a necessidade de uma recuperação intelectual levada a efeito com a criação da Academia Real de Ciências (1779), ideologicamente fundada a partir das idéias do movimento iluminista.

POMBAL tentou, enquanto Ministro de Estado, tornar este programa concreto. Entretanto, a mudança foi mais de conteúdo do que de método culminando com a expulsão da Companhia de Jesus em 1759.

A orientação adotada era a de formar o perfeito nobre, facilitar os estudos para que todos se interessassem por cursos superiores, propiciar o aprimoramento da língua portuguesa, diversificar o conteúdo, incluir a natureza científica e torná-los mais práticos.

O alvará de 28/06/1759 criou o cargo de diretor geral dos estudos e licenciou o ensino público e o particular.

Foram abertos inquéritos contra professores que lecionavam sem licença e utilizavam livros proibidos e, realizados diversos concursos para promover cátedras de latim e retórica na Bahia e no Rio de Janeiro, e enviados professores régios para Pernambuco. Daí por diante, são criadas classes elementares com aulas avulsas de latim, filosofia, grego e retórica.

Pedagogicamente esta nova organização foi um retrocesso, mas representou um avanço por exigir novos métodos e novos livros. No latim a orientação era apenas como instrumento e admitido como auxílio ao estudo da língua portuguesa. O grego era indispensável a teólogos, advogados, artistas e médicos. A retórica não deveria ter seu uso restrito a cátedra. A filosofia ficou para bem mais tarde, mas nada de novo aconteceu.

As dificuldades existiam também na metrópole quanto à falta de dinheiro e pessoal preparado. As transformações no nível secundário não afetaram o fundamental, que permaneceu desvinculado da realidade buscando o modelo de exterior "civilizado". Quem tinha condições de cursar o ensino superior enfrentava os perigos das viagens para freqüentar a Universidade de Coimbra ou outros centros europeus.

As REFORMAS POMBALINAS visaram transformar Portugal numa metrópole como a Inglaterra. Para isso, a camada dominante deveria buscar respaldo fora para poder servir melhor na sua função de articuladora dos interesses da camada dominante. JOSÉ JOAQUIM DE AZEREDO COUTINHO, o fundador do Seminário de Olinda, era participante desta elite.

A realidade que se instalou provocou o desejo, em alguns, de buscar a emancipação política. Porém, esta vontade surgiu em decorrência das mudanças na estrutura social brasileira e não devido às idéias iluministas da época.

No governo seguinte, de D. MARIA I, surgiu o movimento VIRADEIRA que combatendo a doutrina do POMBALISMO, encerrou esta fase pedagógica da história colonial.

2.1.3 Período Joanino (1808 – 1820)

Para O. LIMA (1977, p. 103) “a vinda da Família Real representou a verdadeira descoberta do Brasil: a abertura dos portos, além do significado comercial da expressão, significou a permissão dada aos brasileiros (madeireiros de pau-brasil) de tomar conhecimento de que existia, no mundo, um fenômeno chamado de civilização e cultura”.

Quando Portugal foi invadida pelas tropas de JUNOT a família real portuguesa com toda a corte embarcou para o Rio de Janeiro. Ao chegar ao Brasil imediatamente D. João VI declarou livres as indústrias brasileiras e abriu os portos do Brasil ao comércio estrangeiro.

De relevante nesse período na área da educação aconteceu a fundação da Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro, o Correio Braziliense, impresso em Londres por HIPÓLITO DA COSTA, que representou o primeiro jornal em língua portuguesa a circular no Brasil e a Gazeta do Rio de Janeiro.

Surgiram as escolas de educação, na qual se ensinavam as línguas portuguesa e francesa, Retórica, Aritmética, Desenho e Pintura, a Academia de Marinha, no Rio de Janeiro e os cursos de cirurgia no Rio de Janeiro e na Bahia.

Desfazendo-se de seus livros (60.000 volumes) D. João VI fundou, no Rio de Janeiro, a primeira biblioteca do Brasil.

2.1.4 Período Imperial (1822 – 1888)

Em 1820 o povo português mostrando-se descontente com a demora do retorno da Família Real iniciou a Revolução Constitucionalista, na cidade do Porto, apressando a volta de D. JOÃO VI a Portugal em 1821.

Em 1822 D. PEDRO I declara a Independência do Brasil e, inspirada na Constituição francesa, de cunho liberal, em 1824 é outorgada a primeira Constituição brasileira, que no Art. 179 estabeleceu a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”.

Em 1823, na tentativa de se suprir a falta de professores institui-se o Método Lancaster, ou do ensino mútuo, no qual um aluno treinado (decurião) ensinava um grupo formado por dez alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um inspetor.

Em 1826 um Decreto institui quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. E, em 1827 um projeto de lei propõe a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, além de prever o exame na seleção de professores, para nomeação. Propunha, também, a abertura de escolas para meninas.

Em 1834 o Ato Adicional à Constituição dispôs que as províncias passassem a ser responsável pela administração do ensino primário e secundário. Graças a isso, em 1835 surge, em Niterói, a primeira escola normal do país.

Em 1880 o Ministro PAULINO DE SOUZA, em relatório enviado à Câmara, lamentou o abandono da educação no Brasil e, em 1882, RUI BARBOSA sugeriu a liberdade do ensino, o ensino laico e a obrigatoriedade de instrução, obedecendo as normas emanadas pela Maçonaria Internacional.

Em 1837, onde funcionava o Seminário de São Joaquim, na cidade do Rio de Janeiro, é criado o Colégio Pedro II com o objetivo de se tornar um modelo pedagógico para o curso secundário. Efetivamente o Colégio Pedro II não conseguiu se organizar até o fim do Império para atingir esse objetivo.

Até a Proclamação da República praticamente nada se fez de concreto pela educação brasileira. O Imperador D. PEDRO II quando perguntado que profissão escolheria não fosse Imperador, respondeu que gostaria de ser mestre-escola.

Apesar de sua afeição pessoal pela tarefa educativa, durante a sua gestão nada foi realizado para que se criasse no Brasil um sistema educacional.

2.1.5 Período da Primeira República (1889 - 1929)

A República recém proclamada adotou o modelo político americano baseado no sistema presidencialista. Na organização escolar restou nítida a influência da filosofia positivista.

Nesse período surgem as grandes reformas do ensino. A de BENJAMIN CONSTANT tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição brasileira. Uma das intenções dessa Reforma era transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores e não apenas preparador.

Outra intenção era substituir a predominância literária pela científica. Esta Reforma foi bastante criticada: pelos positivistas, porque não respeitava os princípios pedagógicos de COMTE e pelos que defendiam a predominância literária, devido ao acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico.

Segundo o Anuário Estatístico do Brasil, do INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, o percentual de analfabetos no ano de 1900 era de 75%.

O CÓDIGO EPITÁCIO PESSOA, de 1901, incluiu a lógica entre as matérias e retirando a biologia, a sociologia e a moral e acentuou a parte literária em detrimento da científica.

A REFORMA RIVADÁVIA CORREA, de 1911, pretendeu que o curso secundário se tornasse formador do cidadão e não como mero promotor a um nível seguinte. Retomando a orientação positivista, pregou a liberdade de ensino, com a possibilidade de sua oferta por escolas que não as oficiais, e a liberdade de freqüência. Além disso, pregou, ainda, a abolição do diploma em troca de um certificado de assistência e aproveitamento; transferiu os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades.

Em 1915 a Reforma de CARLOS MAXIMILIANO, a partir da idéia de que a de RIVADÁVIA CORREA não poderia continuar, reoficializou o ensino no Brasil.

Num período complexo da História do Brasil surge A REFORMA JOÃO LUIZ ALVES que introduziu a cadeira de Moral e Cívica com a intenção de tentar

combater os protestos estudantis contra o governo do presidente ARTHUR BERNARDES.

A década de vinte foi marcada por diversos fatos relevantes no processo de mudança das características políticas brasileiras.

Foi nesta década que ocorreu o MOVIMENTO DOS 18 DO FORTE (1922), a SEMANA DE ARTE MODERNA (1922), a fundação do PARTIDO COMUNISTA (1922), a REVOLTA TENENTISTA (1924) e a COLUNA PRESTES (1924 a 1927).

Além disso, foram realizadas diversas reformas de abrangência estadual, como a de LOURENÇO FILHO, no Ceará, em 1923, a de ANÍSIO TEIXEIRA, na Bahia, em 1925, a de FRANCISCO CAMPOS e MARIO CASASSANTA, em Minas, em 1927, a de FERNANDO DE AZEVEDO, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), em 1928 e a de CARNEIRO LEÃO, em Pernambuco, em 1928.

O clima desta década propiciou a tomada do poder por Getúlio Vargas, derrotado nas eleições de 1930 por JULIO PRESTES.

A característica tipicamente agrária do país e as correlações de forças políticas vão sofrer mudanças nos anos seguintes o que trará repercussões na organização escolar brasileira. A ênfase literária e clássica de nossa educação teve os seus dias contados.

A década de 1920, marcada pelo confronto de idéias entre correntes divergentes e influenciadas pelos movimentos europeus, culminou com a crise econômica mundial de 1929. Esta crise repercutiu diretamente sobre as forças produtoras rurais que perderam do governo os subsídios que garantiam a produção.

2.1.6 Período da Segunda República (1930 – 1936)

A Revolução de 1930 foi o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação. Sendo assim, em 1930, foi criado o MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA.

O governo provisório sancionou decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras, ainda inexistentes. Estes Decretos ficaram conhecidos como REFORMA FRANCISCO CAMPOS:

- a) Decreto 19.850, de 11 de abril, criou o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (que só começam a funcionar em 1934);
- b) Decreto 19.851, de 11 de abril, instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil adotando o regime universitário;
- c) Decreto 19.852, de 11 de abril, dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- d) Decreto 19.890, de 18 de abril, dispôs sobre a organização do ensino secundário;
- e) Decreto 20.158, de 30 de julho, organizou o ensino comercial, regulamentando a profissão de contador e dando outras providências;
- f) Decreto 21.241, de 14 de abril, consolidou as disposições sobre o ensino secundário.

Em 1932 um grupo de educadores lançou à nação o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por FERNANDO DE AZEVEDO e assinado por outros conceituados educadores da época.

O Governo Provisório foi marcado por uma série de instabilidades, principalmente para exigir uma nova Constituição para o país. Em 1932 eclodiu a Revolução Constitucionalista de São Paulo.

Em 1934 a nova Constituição (a segunda da República) dispôs, pela primeira vez, que a educação é direito de todos devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos.

Ainda em 1934, por iniciativa do governador ARMANDO SALLES OLIVEIRA, foi criada a Universidade de São Paulo. A primeira a ser criada e organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931.

Em 1935 o Secretário de Educação do Distrito Federal, ANÍSIO TEIXEIRA, criou a Universidade do Distrito Federal com uma Faculdade de Educação na qual se situava o Instituto de Educação.

Em função da instabilidade política deste período, GETÚLIO VARGAS, num golpe de estado, instalou o Estado Novo proclamando uma nova Constituição conhecida como Constituição Polaca.

2.1.7 Período do Estado Novo (1937 - 1945)

Refletindo tendências fascistas, em 10 de novembro de 1937, foi outorgada a nova Constituição. A orientação político-educacional para o mundo capitalista ficou bem explícita em seu texto sugerindo a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado.

Neste sentido, a nova Constituição enfatizou o ensino pré-vocacional e profissional.

Por outro lado, propôs que a arte, a ciência e o ensino fossem livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Manteve a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, dispondo como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias.

O contexto político do estabelecimento do Estado Novo, segundo ROMANELLI (1993, p. 153), fez com que as discussões sobre as questões da educação, profundamente ricas no período anterior, entrasse "numa espécie de hibernação".

As conquistas do movimento renovador que influenciaram a Constituição de 1934, foram enfraquecidas na nova Carta. Marcou uma distinção entre o trabalho intelectual, direcionado para as classes mais favorecidas e enfatizou o ensino profissional para mais desfavorecidas. Foi criada a UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES - UNE e o INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - INEP.

Em 1942, por iniciativa do MINISTRO GUSTAVO CAPANEMA, são reformados alguns ramos do ensino.

Estas Reformas receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino, e foram compostas pelos seguintes Decretos-lei, durante o Estado Novo:

- a) Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro, criou o SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL – SENAI;
- b) Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro, regulamentou o ensino industrial;
- c) Decreto-lei 4.244, de 9 de abril, regulamentou o ensino secundário;

- d) Decreto-lei 4.481, de 16 de julho, dispôs sobre a obrigatoriedade dos estabelecimentos industriais empregarem um total de 8% correspondente ao número de operários e matriculá-los nas escolas do SENAI;
- e) Decreto-lei 4.436, de 07 de novembro, ampliou o âmbito do SENAI, atingindo também o setor de transportes, das comunicações e da pesca;
- f) Decreto-lei 4.984, de 21 de novembro, compeliu que as empresas oficiais com mais de cem empregados a manter, por conta própria, uma escola de aprendizagem destinada à formação profissional de seus aprendizes.

O ensino ficou composto neste período por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial, podendo ser na modalidade clássico ou científico. O ensino colegial perdeu o seu caráter propedêutico de preparatório para o ensino superior passando a se preocupar mais com a formação geral.

Apesar desta divisão do ensino secundário entre clássico e científico, a predominância recaiu sobre o científico, reunindo cerca de 90% dos alunos do colegial (PILETTI, *ibid.*, p. 90).

Ainda no espírito da REFORMA CAPANEMA foi baixado o Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943, regulamentando o ensino comercial (o SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC foi criado em 1946, após, portanto, o Período do Estado Novo).

Em 1944 passou a ser publicada a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos como órgão de divulgação do INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - INEP.

2.1.8 Período da República Nova (1946 - 1963)

O fim do Estado Novo consubstanciou-se na adoção de uma nova Constituição de cunho liberal e democrático. A nova Carta determinou a obrigatoriedade de cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

Além disso, a nova Constituição inspirada nos princípios proclamados pelo MANIFESTO DOS PIONEIROS nos primeiros anos da década de 30, fez voltar o preceito de que a educação é um direito de todos.

Ainda em 1946 o então MINISTRO RAUL LEITÃO DA CUNHA regulamentou o Ensino Primário e o Ensino Normal, além de criar o SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC, atendendo às exigências da sociedade após a Revolução de 1930.

Baseado nas doutrinas emanadas pela Carta Magna de 1946, o MINISTRO CLEMENTE MARIANI criou uma comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional. Esta comissão, presidida pelo educador LOURENÇO FILHO, foi organizada em três subcomissões: uma para o Ensino Primário, uma para o Ensino Médio e outra para o Ensino Superior. Em novembro de 1948 este anteprojeto foi encaminhado a Câmara Federal dando início a uma luta ideológica em torno das propostas apresentadas.

Num primeiro momento as discussões estavam voltadas às interpretações contraditórias das propostas constitucionais, posteriormente, as mais marcantes relacionaram-se à questão da responsabilidade do Estado quanto à educação, inspirados nos educadores da velha geração de 1930 e a participação das instituições privadas de ensino.

Após 13 anos de acirradas discussões foi promulgada a Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961, sem a pujança do anteprojeto original, prevalecendo as reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros.

Se as discussões sobre a LEI DE DIRETRIZES E BASES PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL foi fato marcante, por outro lado muitas iniciativas assinalaram esse período como, talvez, o mais fértil da História da Educação no Brasil: em 1950, em Salvador, no Estado da Bahia, ANÍSIO TEIXEIRA inaugura o CENTRO POPULAR DE EDUCAÇÃO (CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO), dando início a sua idéia de escola-classe e escola-parque.

Em 1952, em Fortaleza, Estado do Ceará, o educador LAURO DE OLIVEIRA LIMA iniciou uma didática baseada nas teorias científicas de JEAN PIAGET: o Método Psicogenético.

Em 1953 a educação passou a ser administrada por um Ministério próprio: o MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA e em 1961 a Prefeitura Municipal de Natal, no Rio Grande do Norte, iniciou uma campanha de alfabetização: de pé no chão também se aprende a ler. A técnica didática criada pelo pernambucano PAULO FREIRE propunha a alfabetizar adultos em 40 horas. A experiência teve início na cidade de Angicos, e, logo depois, na cidade de Tiriri.

Cumprindo o artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases, em 1962 foi criado o CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO que substituiu o CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, inspirado no MÉTODO PAULO FREIRE, criou os CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO. Em 1962 surgiram o PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO e o PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO.

Em 1964 um golpe militar abortou todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira sob o pretexto de que as propostas eram comunizantes e subversivas.

2.1.9 Período do Regime Militar (1964 - 1985)

A criação da Universidade de Brasília, em 1961, permitiu vislumbrar uma nova proposta universitária, com o planejamento, inclusive, do fim do exame vestibular, valendo, para o ingresso na Universidade, o rendimento do aluno durante o curso de 2º grau (o anteriormente Colegial e atual Ensino Médio).

O período anterior, de 1946 ao início do ano de 1964, talvez tenha sido o mais fértil da história da educação brasileira. Nessa fase atuaram educadores que deixaram seus nomes na história da educação por suas realizações: ANÍSIO TEIXEIRA, FERNANDO DE AZEVEDO, LOURENÇO FILHO, CARNEIRO LEÃO, ARMANDO HILDEBRAND, PASCHOAL LEME, PAULO FREIRE, LAURO DE OLIVEIRA LIMA, DURMEVAL TRIGUEIRO, entre outros.

Depois do golpe militar de 1964 muitos desses educadores foram perseguidos por seus posicionamentos ideológicos. Alguns foram calados para sempre, outros se exilaram, se recolheram à vida privada ou, após serem demitidos, mudaram de profissão.

O Regime Militar espelhou na educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo: professores foram presos e demitidos e universidades invadidas.

A União Nacional dos Estudantes foi proibida de funcionar; muitos estudantes foram presos e feridos nos confrontos com a polícia, alguns deles mortos.

Foi nesse período que ocorreu a grande expansão das universidades no Brasil. Para acabar com os “excedentes” (aqueles que tiravam notas suficientes para passar, mas não conseguiam vaga para estudar), foi criado o vestibular classificatório.

Para erradicar o analfabetismo foi criado o MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO - MOBRAL.

Aproveitando-se da didática do expurgado MÉTODO PAULO FREIRE, o MOBRAL propunha erradicar o analfabetismo no Brasil; não conseguindo e entre denúncias de corrupção foi extinto.

Em seguida ao golpe militar de 1964, a ajuda estrangeira para a implantação de reformas na educação veio dos Estados Unidos da América.

Com os acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development*. -MEC-USAID-, o Brasil passou a receber assistência técnica e cooperação financeira que resultaram nas Leis 5.540/68 (que reformou o ensino universitário) e a 5.692/71 (que reformou o ensino de 1º e 2º grau).

Essas reformas foram antecedidas pelos estudos que constam no RELATÓRIO MEIRA MATOS, cuja comissão criada no final de 1967 teve continuidade no Grupo de Trabalhos da Reforma da Universidade.

É no período mais cruel da ditadura militar, quando qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes pela violência física, que foi instituída a Lei 4.024, de DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, em 1971. Sua característica mais marcante era tentar imprimir à formação educacional um cunho profissionalizante.

Dentro do espírito dos *slogans* propostos pelo governo, como Brasil grande, ame-o ou deixe-o, milagre econômico etc., planejava-se fazer com que a educação contribuísse, de forma decisiva, para o aumento da produção brasileira.

A burocratização do ensino foi intensificada e o professor transformado em mero executor de ordens vindas do setor de planejamento, a cargo de técnicos em educação que, por sua vez não possuíam experiência de sala de aula.

Nesse período a educação elementar esteve bastante abandonada e a pretendida reforma do 2º grau, com a implantação do ensino profissionalizante, redundou em fracasso. A inclusão de disciplinas técnicas no currículo teve por conseqüência a exclusão de outras e a diminuição da carga horária de algumas (a exemplo da história e da geografia).

A queda do nível de ensino repercutiu de forma mais drástica na escola pública, obrigada a atender a lei ao pé da letra, enquanto as escolas particulares contornavam as exigências oficiais assumindo apenas a nomenclatura dos cursos e oferecendo os conteúdos tradicionais. Isso aumentou a seletividade da educação fazendo com que o ensino superior se destinasse cada vez mais aos filhos da elite.

Quanto à escola pública o que se conseguiu, de fato, foi a formação de mão-de-obra barata, não qualificada, pronta para engrossar o exército de reserva - trabalhadores disponíveis para empregos de baixa remuneração.

Nas universidades, além da perda de autonomia, a ênfase recaiu nos programas de pós-graduação. Na graduação, o sistema de crédito destruiu as antigas classes de alunos, dificultando a formação de grupos estáveis. A própria estrutura universitária foi fragmentada em departamentos, visando maior produtividade.

O objetivo de uma escola estruturada a partir do modelo empresarial é adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica. Daí a ênfase dada à preparação de recursos humanos, ou seja, de mão-de-obra qualificada para a indústria.

São valorizados os meios didáticos da avançada tecnologia educacional, como a utilização de filmes, slides, máquinas de ensinar, ensino a distância, computadores etc.

Ao enfatizar a especialização a tendência tecnicista descuidou da visão do todo, ao mesmo tempo em que desenvolveu uma concepção autoritária, pois, sob a ótica da especialização, o poder pertence a quem possui o saber. Dessa forma, o não - especialista seria conseqüentemente incompetente e não teria poder algum.

Seguindo essa tendência, faz sentido que nas reformas educacionais promovidas sob a orientação tecnicista a ênfase tenha recaído sobre as disciplinas pragmáticas, enquanto foi bastante descuidada a formação crítica. Basta ver a exclusão da filosofia, a minimização da literatura, da história, da geografia humana e das artes.

Tamanho era a pressão de vários setores da sociedade que o processo de abertura política tornou-se inevitável.

Mesmo assim, os militares deixaram o governo pela eleição indireta, ainda que concorressem apenas dois civis: PAULO MALUF e TANCREDO NEVES.

2.1.10 Período da Abertura Política (1986)

Com o fim do Regime Militar, a eleição indireta de TANCREDO NEVES, seu falecimento e a posse de JOSÉ SARNEY, o Brasil pensou ser possível novamente discutir questões sobre educação de uma forma democrática e aberta.

A discussão sobre as questões educacionais havia perdido o seu sentido pedagógico e assumido um caráter político;, para a mudança desse panorama a participação mais ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento foi decisiva.

Passou-se a falar de educação num sentido mais amplo do que as questões pertinentes à escola, a sala de aula, a didática e a dinâmica escolar em si mesma.

Impedidos de atuarem em suas funções por questões políticas durante o Regime Militar profissionais das áreas do direito, da sociologia, filosofia, antropologia, história, psicologia, entre outras, passaram a assumir postos na área da educação e a concretizar discursos em nome da educação.

Neste período foi extinto o CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO e, criado o CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO vinculado ao MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA.

Nesses parâmetros históricos surgiu e se desenvolveu o ensino jurídico no Brasil.

3 OS PRIMEIROS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL

3.1 ANTECEDENTES

O primeiro e frustrado movimento para a criação de uma universidade no Brasil surgiu em 1654 com os holandeses que planejaram criar uma Universidade inteiramente idealizada por MAURÍCIO DE NASSAU (SILVEIRA, 1985, p. 54).

Os holandeses, ao contrário dos povos ibéricos, que camuflavam seus interesses econômicos sob o manto da fé, deixavam claro que a razão básica das suas conquistas e guerras eram econômicas.

Ao projeto político-religioso dos lusos os holandeses tentaram contrapor, no Brasil, os seus interesses comerciais. Declararam explicitamente que a guerra entre o povo holandês e a Coroa hispano-lusitana era de caráter econômico, procurando, assim, desmistificar seu invólucro de luta em prol da fé.

Aparece com bastante nitidez nos escritos do historiador holandês BARLEU (1974, p. 11) a diferença de perspectiva entre lusos e holandeses: “Nossos mercadores se fizeram guerreiros e, nossos guerreiros se fizeram mercadores, defendendo uns, o seu bom nome e a segurança e os outros os seus interesses. E fica em dúvida quem alcançou maior glória, se os mercantes ou se os batalhadores. De fato, não se abriu sem armas a via para o comércio livre, nem se pode defender este sem o valor militar.”

Nos holandeses dominava a concepção racional da existência com ênfase nas necessidades humanas básicas, no direito natural e positivo, sob o predomínio do econômico: “Fomos para onde chamava o direito natural e o das gentes e a carência mútua de produtos, porque o ganho é poderoso incentivo para se tentarem os mais arrojados cometimentos. É fato antigo que são mais renhidas e certas as lutas, onde são mais crescidos os despojos e os lucros” (BARLEU, *ibid*, p. 5).

Mas, a sua expulsão do território brasileiro pôs fim aos anseios de MAURICIO DE NASSAU de fundar uma universidade no Brasil-Colônia.

No que diz respeito às intenções de Portugal quanto ao ensino superior, é possível afirmar que, enquanto Colônia, o Brasil não encontrou amparo da Metrópole em suas aspirações de criar o ensino superior próprio.

A resposta do Conselho Ultramarino à solicitação das Câmaras Municipais de Minas Gerais, que pleiteavam a criação de um centro de formação de médicos naquela região, nos esclarece o porquê e, ao mesmo tempo, nos revela o receio da Metrópole de perder o controle de suas Colônias, conforme VENÂNCIO FILHO (1977, p. 13):

(...) que poderia ser questão política se convinham essas aulas de artes e ciências em colônias (...) que podia relaxar a dependência que as colônias deveriam ter do Reino; que os mais fortes vínculos que sustentavam a dependência de nossas Colônias era a necessidade de vir estudar a Portugal; que esse vínculo não se deveria relaxar (...) que [o precedente] poderia, talvez, com alguma conjuntura para o futuro, facilitar o estabelecimento de alguma aula de jurisprudência até chegar a ponto de cortarem esse vínculo de dependência.

Em 1789 os conspiradores de Vila Rica (atual Ouro Preto) também acalentavam o sonho de criação de uma Universidade naquela Vila onde “havia de por estudos como em Coimbra”, conforme a Carta-Denúncia de DOMINGOS DE ABREU VIEIRA, nos Autos da Devassa da Inconfidência (p.123/4, vol.1).

Em 1808, com a vinda de D. JOÃO VI para Colônia e sua elevação à condição de Reino Unido, surgiu uma nova fase na história do Brasil.

A abertura dos portos e, portanto a chance de comercializar com o mundo, permitiram o nascimento de uma pequena burguesia urbana, que mesmo ainda débil, podia começar a fazer frente à aristocracia rural (HELLER, 1982, p. 89).

Nesse período surgiram as primeiras tipografias² e multiplicaram-se as cidades. Conta PAIM (ibid., p.70): “Sem tipografias até 1808 e, dependendo a custosa e tardia impressão no reino da censura e licença, bem se afigura a quase impossibilidade de darem, os brasileiros, largas ao seu estro literário até a transladação da Corte para o Rio de Janeiro. Daí o terem sido mais e melhores as suas obra inéditas ou extemporâneas do que as públicas e tempestivas.”

² Em meados do século XVII, MAURÍCIO DE NASSAU tentou também fundar uma tipografia em Recife, mas com a morte de PIETER JANSZON, mestre impressor, falecido ao chegar no Brasil, seu projeto não pode ser realizado (AZZI, 1978, p.48).

Tudo leva a crer, conforme AZZI (ibid., p. 47), que durante os séculos XVI e XVII não houvesse venda de livros no Brasil. Os poucos que haviam eram mandados buscar de Portugal pelos religiosos e clérigos e tratavam de temas religiosos e filosóficos autorizados pela Santa Sé.

RIZZINI (1957, p.70) relata que em 1746 o impressor ANTONIO ISIDORO DA FONSECA ao tentar montar uma tipografia no Rio de Janeiro foi impedido pelo governo que mandou seqüestrar o material tipográfico que havia sido enviado para a Colônia com a seguinte justificativa:

No qual (Brasil) não é conveniente se imprimam papéis no tempo presente, nem pode ser de utilidade aos impressores trabalharem no ofício, aonde as despesas são maiores que no Reino, no qual podem ser impressos os livros e papéis, ao mesmo tempo em que dele devem ter licenças da Inquisição e do Conselho Ultramarino sem as quais não se podem imprimir nem correrem as obras.

Na verdade, a preocupação do governo português era restringir a possibilidade de veiculação de idéias contrárias aos interesses políticos, religiosos e econômicos da Coroa, tanto que a imprensa em nosso país só foi ativada no início do século XIX com a vinda do rei de Portugal para o Brasil.

O maior interesse pela leitura surgiu nas primeiras décadas do século XVII com o ciclo de ouro. Esse despertar intelectual parece ter suas origens em Minas Gerais e em seguida no Rio de Janeiro, onde se estabeleceu a capital do vice-reino.

Entretanto, novos ares começaram a soprar no Brasil incentivando as idéias de independência e espalhando a fumaça do liberalismo político, propiciando o ressurgimento da idéia de ensino superior.³ Mas, poucas medidas foram tomadas nesse sentido, limitando-se o ensino a setores emergenciais, tais como o da saúde, com a criação das aulas de medicina na Bahia e no Rio de Janeiro; da segurança, com a cadeira de artes militares, também no Rio de Janeiro; e de instituições como o Horto Florestal, a Imprensa Régia, a Biblioteca Nacional, e a fundação da Cadeira de Economia Política, por SILVA LISBOA, futuro VISCONDE DE CAIRU.

Somente após a independência é que veio a frutificar a semente da criação de um Curso de Direito no Brasil que ainda permanecia sem cultura jurídica.

³ O Corpo de Comércio da Bahia chegou a propor a D. João VI a quantia de oitenta contos de réis para que autorizasse a fundação de uma Universidade (VENÂNCIO FILHO, 1978, p. 15)

Os cursos jurídicos surgiram e se desenvolveram com a definição de Estado Nacional (BASTOS, 1998, p. 331). A esse respeito, afirma VENÂNCIO FILHO (1978, p.14):

Não a tinha de espécie alguma a não ser, em grau secundário, a do solo. Jaziam os espíritos, impotentes na sua robustez, meio roídos da alforria das credices e das utopias, a espera de charrua e sementes. O Direito, como as demais ciências, e, até, como as artes elevadas, não interessava ao analfabetismo integral da massa. Sem escolas que o ensinassem, sem imprensa que o divulgasse, sem agremiações que o estudassem, estava o conhecimento dos seus princípios concentrado apenas num punhado de homens abastados que puderam ir a Portugal apanhá-la no curso acanhado e rude que se processava na Universidade de Coimbra. O Direito era no Brasil, quando se operou a independência, uma ciência estudada por um grupo insignificante de homens e não era estudada, mesmo nesse grupo, com profundidade e pertinácia. Nem podia sê-lo. Não há ciência que se desenvolva sem ambiente apropriado e o de uma Colônia onde mal se sabia ler, não é, com certeza, o mais adequado para o crescimento de uma disciplina, como a do direito, que supõe um estado de civilização bem definido nos seus contornos e bem assentado nos seus alicerces.

A Constituição de 25 de março de 1824 prevendo a criação de Colégios e Universidades, levou o Poder Executivo, com base no artigo 179, item 33, a baixar o Decreto de 9 de janeiro de 1825, criando, em caráter provisório, um Curso Jurídico na Corte.

A preferência pela fundação de estabelecimento de ensino de Direito ficou justificada nas considerações do decreto, conforme ALENCAR (1977, p. 105):

Querendo que os habitantes deste vasto e rico Império gozem quanto antes, de todos os benefícios prometidos na Constituição, art. 179, p.33, e Considerando ser um destes a educação, e publica instrução, o conhecimento de Direto Natural Publico e das Gentes e das Leis do Império, afim de se poderem conseguir para o futuro Magistrados hábeis e inteligentes, sendo aliás da maior urgência acautelar a notória falta de bacharéis formados para os logares da Magistratura pelo estado de Independência Política, a que se elevou este Império que torna incompatível ir demandar como d'antes, estes conhecimentos á Universidade de Coimbra ou ainda a quaesquer outros paizes estrangeiros, sem grandes dispendios, e incommodos, e não se podendo desde já obter os fructos desta indispensavel instrução, si ella se fizer dependente de grandes e dispendiosos estabelecimentos de Universidades, que só com o andar do tempo poderão completamente realizar-se: Hei por bem ouvido o Meu Conselho de Estado, crear provisoriamente um Curso Jurídico nesta Côrte e cidade do Rio de Janeiro, com as convenientes Cadeiras, e Lentes e com o methodo, formalidade, regulamento e instrucções que baixarão assignadas por Estevão Ribeiro de Rezende, do Meu Conselho, Meu Ministro e Secretario de Estado o tenha assim entendido e o faça executar com os despachos necessarios. Paço, 09 de Janeiro de 1825, 4.º da Independência e do Império.

A despeito de terem sido baixadas instruções e estatutos afins, a criação do Curso somente ocorreu dois anos e meio após sua regulamentação com o advento da Lei de 11 de agosto de 1827, que ‘brêa dous Cursos de sciencias juridicas e sociaes, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda” (Documentos Parlamentares 122, Câmara dos Deputados, 1977, p. 518).

Foi na Constituinte de 1823, mediante a proposição de JOSÉ FELICIANO FERNANDES de serem criadas duas Universidades no Brasil, que o Deputado LUÍS JOSÉ DE CARVALHO MELO, mais tarde VISCONDE DA CACHOEIRA, defendeu a idéia desses estabelecimentos de ensino serem criados em São Paulo e Pernambuco. Embora sua proposição não lograsse êxito, as razões manifestas pela escolha dos locais foram decisivas para a criação dos primeiros Cursos Jurídicos, em 1827.

Esses Cursos (o de São Paulo no Largo de São Francisco e o de Pernambuco na cidade de Olinda, mais tarde transferido para a cidade de Recife) segundo o texto da Lei de 11 de agosto de 1827, com duração de cinco anos, era constituído por nove cadeiras.

Segundo BASTOS (ibid., p. 331) esses cursos “são marcos referenciais da nossa história”.

A finalidade desses Cursos Jurídicos era o de formar e preparar a elite administrativa restando à atividade da advocacia uma destinação quase que secundária e acidental. Adotaram os Estatutos elaborados pelo Deputado LUÍS JOSÉ DE CARVALHO MELO (anteriormente previstos para o Curso criado pelo Decreto de 09 de janeiro de 1825 e que acabou por não ser implantado).

Os Estatutos do VISCONDE DA CACHOEIRA, embora vinculados aos padrões curriculares de Coimbra (BASTOS, 1998, p.37) merecem destaque no que se refere à importância dada estudo do Direito, simultaneamente, prático e teórico.

O ensino superior em geral foi regido, efetivamente, pelos Estatutos dados pelo MARQUÊS DE POMBAL, à Universidade de Coimbra, em 1772, até a edição do Decreto nº 7.247, de LEÔNICIO DE CARVALHO, em 1879.

POMBAL pretendeu, com os Estatutos, efetivar uma ruptura radical com a tradição da cultura portuguesa. Pôs fim ao domínio da filosofia escolástica, e expulsou os jesuítas, conforme vimos, que, em nome daquela, exerciam verdadeiro monopólio do pensamento (PAIM, ibid., p.25).

POMBAL abriu as portas da Universidade para a ciência, promovendo o ideal de riqueza em contraposição à prática de exaltar as virtudes da pobreza vigente durante séculos. Rompendo com a Igreja, criou a possibilidade de estabelecer, de um lado, a entronização da ciência e a exaltação da riqueza e a defesa da origem divina do poder do monarca, de outro.

PAIM (ibid., p. 26) assevera que é muito provável que a herança pombalina, “sobretudo o núcleo de doutrinas que informa a reforma da Universidade”, serviu de base para o movimento positivista iniciado na segunda metade do século XIX.

Com o afastamento de POMBAL, em 1772, embora a relação entre a Igreja e os reis portugueses tivessem melhorado permaneceu no Brasil-Colônia o ideal de riqueza e a crença de que a ciência seria o instrumento hábil para conquistá-la. Entretanto, a riqueza, neste período, era entendida como do Estado e não dos cidadãos.

Mais adiante, esse ideal de riqueza a partir da cultura, vem a ser substituído pelo de riqueza a partir da profissionalização.

A reforma pombalina trouxe como resultado a formação de numerosos naturalistas que granjearam notoriedade na Europa, a exemplo de JOSÉ BONIFÁCIO DE ANDRADA E SILVA E ALEXANDRE RODRIGUES FERREIRA, marcando uma elite com nova mentalidade, conforme diz PAIM (op. cit., p. 27): “Essa elite marcou profundamente nossa evolução cultural, em vista que se transferiu para o Rio de Janeiro, acompanhando o dom João VI, implantando no Brasil, feito Metrópole, o conjunto de instituições que marca o apreço pela ciência aplicada.”

Sobre o funcionamento dos cursos de Direito VENÂNCIO FILHO (ibid., p. 53) afirma: “escrevendo sobre a cultura jurídica no Brasil, Clóvis Beviláqua acentuou que os primeiros cursos jurídicos de São Paulo e Olinda eram bisonhos arremedos de Coimbra, descrevendo como a influência portuguesa foi predominante, tanto no ensino como no foro e na doutrina na primeira metade do século XIX”

No que se refere à qualidade do ensino BASTOS (ibid., p. 49 e 54) esclarece:

A má qualidade do ensino se revelava logo nos primeiros anos, pois já em 5 de agosto de 1831 o Ministro do império José Lino Coutinho baixava um aviso sobre a incúria e desleixo de alguns lentes, do curso jurídico de São Paulo, indiferentes à falta de freqüência de seus alunos e fazendo aprovações imerecidas (...) Também em Olinda as manifestações eram no mesmo sentido; os ofícios do padre Lopes Gama, que se destacou como um dos mais atuantes diretores do curso jurídico, não deixa margem à dúvida a respeito da sofrível situação do curso jurídico.

HELLER (1982 p. 89-90) relata que o poeta ALVARES DE AZEVEDO, enquanto estudante do Curso de Direito do Largo de São Francisco, em discurso pronunciado na sessão de instalação da Sociedade Acadêmica Ensaio Filosófico, em 9 de maio de 1850, afirmou:

É quando os governos se descuidam; quando a instrução pública é mais irrisão e escárnio que a realização da lei; quando não há peias que se evitem á popularização do saber, quando se escasseia a instrução para as classes baixas, nega-se proteção e melhoramento para o ensino público e não se quer dar caça aos obstáculos pecuniários que vedam as portas da academia às classes pobres –iludindo assim o princípio constitucional, as garantias de instrução feitas ao povo. Quando enfim, depois de vinte anos de existência livre, os governos não quiseram ainda realizar a promessa do lábaro da nossa liberdade que nos garante universidades –tímidos talvez, com os olhos quebrados do doentio, que se dissipe a nuvem da ignorância, que é a parceira do despotismo. (..) o que é de tanta jura de patriotismo leão, de liberalismo profundo? E o que fez tanta gente de todas as crenças políticas em tamanho e tempo de governança?

ALBUQUERQUE (ibid., p. 432), nesse sentido, afirma que “foi a marginalização da maior porção demográfica, na qual se incluíam os trabalhadores escravos ou os que eram juridicamente livres, era complementada pelo alto grau de analfabetismo: 83% de iletrados para uma população de pouco mais de 14 milhões de pessoas”, indicando, com isso, que o acesso às informações e ao ensino estavam reservadas a uma minoria esmagadora.

Em abril de 1879 a REFORMA LEÔNICIO DE CARVALHO estabeleceu a liberdade de ensino dando às Faculdades “certas perspectivas de que gozam as universidades alemãs, santuários da ciência e guardas da liberdade de ensino” (SILVEIRA, 1987, p. 60). Daí o Decreto nº 7.247 ter passado a ser conhecido como o “decreto do ensino livre” que retirou do Estado o monopólio do ensino, possibilitando à iniciativa privada prestá-lo.

O Decreto nº 7.247 foi resultado de todo um movimento em prol da liberdade de ensino e a sua totalidade consagrou as principais conquistas no campo das idéias liberais, atendendo aos clamores do pensamento pedagógico do século XIX.

Todavia, possivelmente devido à rápida passagem de LEÔNCIO DE CARVALHO como Ministro do Império, o Decreto não entrou totalmente em vigor. Foram postos em execução, apenas a freqüência livre, os cursos livres, a suspensão dos exames de Direito Eclesiástico para os acatólicos e o juramento católico obrigatório, e, a regulamentação dos concursos de Cátedra.

Percebe-se que, por não ter o Decreto entrado em vigor em todo o seu conjunto, não foi o ensino que se tornou livre, mas apenas a freqüência, evadindo-se, com isso, ao contrário do que se esperava, os alunos das escolas. Não obstante, durante grande parte do período imperial, os Cursos Jurídicos aconteceram sob o rígido controle e manutenção do poder central do Império, um controle que abrangia desde os recursos até os compêndios adotados pelos docentes, que se limitavam à transmissão de conhecimentos em aulas-conferência aos moldes de Coimbra.

Sob o aspecto do paradigma didático-pedagógico, a opção adotada retratou, em toda a sua inteireza, o modelo tradicional de ensino, que visava, de um lado, um aluno meramente receptor de modelos prontos e acabados (valores da civilização e da cultura), submisso, cumpridor de tarefas; a tabula rasa dotada de dependência, intelectual e afetiva, do *magister dixit*, instrumento de aplicação da linha de raciocínio recomendada (imposta); de outro, o professor severo, rigoroso, objetivo e distante; portador da autoridade absoluta que detém com exclusividade o poder; o mediador entre os alunos e os modelos culturais; o treinador que dirige, vigia, expõe e disciplina.

A opção metodológica desse modelo tradicional repousava na idéia de repassar o conhecimento pela exposição e análise dos conteúdos pelo professor, que os selecionava e estruturava, garantindo o contato do aluno com aquelas que considerava grandes obras jurídicas.

Os acadêmicos das primeiras graduações do Brasil dedicaram longas horas para copiar dessas obras devido à grande carência de livros. Às raras obras a que tinham acesso eram de uso restrito dos professores, que ditavam ou passavam os textos no quadro-de-giz para os alunos copiarem.

A avaliação adotada pelo tradicionalismo prioriza a exatidão na reprodução dos conteúdos (memorização) em verificações de curto prazo (exercícios de casa) e verificações de longo prazo (trabalhos e provas escritas), sempre sobre a égide do reforço positivo e negativo (elogios e castigos).

Nas primeiras graduações de Direito os acadêmicos eram examinados no final dos períodos letivos por bancas examinadoras, estritamente aos moldes dessa pedagogia.

A escola tradicional caracteriza-se por um ambiente austero e cerimonioso, com uma hierarquia vertical intransponível, desprovida de estímulos (exclui a realidade social), que se preocupa exclusivamente com a cultura (agência sistematizadora). Local de apropriação do conhecimento e transmissão de conteúdos, sua função se resume a ensinar, aos alunos cabe o papel de copiadores sem espaço para questionar e, portanto, sem chance de entender como todo o embasamento teórico se transpunha na prática.

Os Cursos de Direito se caracterizaram como redutos de comunicação e perpetuação do poder exercido pelas elites econômicas da época, conforme SODRÉ (1986, p. 247): “Nesses cursos jurídicos é que a classe dominante vai formar os seus quadros, recrutando-os em suas próprias fileiras, ou, em casos isolados, subordinando aos seus moldes aqueles recrutados na classe média, ainda embrionária”.

Se, por um lado os Cursos Jurídicos contribuíram para a formação de uma elite intelectual dirigente, por outro, permaneciam distantes de quaisquer problemas econômicos ou mudanças que ocorriam na estrutura da sociedade, AZEVEDO (1958, p. 65) afirma: “(...) o predomínio do bacharelismo, cultivado por todo o Império nas duas faculdades de Direito e de influência crescente nas elites políticas e culturais, prendeu-se à notável preponderância que teve o jurídico sobre o econômico, o cuidado de dar à sociedade uma estrutura jurídica e política sem a preocupação de enfrentar os seus problemas técnicos”.

Acerca da herança imperial, referindo-se à inserção do Positivismo no Brasil, ALBUQUERQUE (ibid., p. 432) explica:

Embora novas idéias surgissem no país, ideologicamente, a fé católica, permanecia profundamente enraizada na cultura nacional, na medida em que continuava a ser parte do aparelho ideológico do Estado Nesse contexto, onde não havia espaço para a instalação de uma ruptura definitiva com o modelo já enraizado, e no qual se desenvolviam as relações de produção capitalistas, inseridas num regime de caráter totalitário nos organismos estatais, surge, para as classes burguesas, enquanto mais as representativas da nova ordem, o espaço ideal para a expansão do pensamento de Comte.

ALBUQUERQUE (ibid., p. 437) relata que a doutrina comtiana apresentava a coerência necessária para organizar a transformação do Estado Escravista Monárquico em um Estado Capitalista Republicano:

Os princípios produzidos por COMTE tiveram maior divulgação entre os setores urbanos, conferindo ao Partido Republicano do Rio de Janeiro maior organicidade na defesa das propostas industrializante e republicana. A solução, jurídico-política proposta pelo Apostolado Positivista do Brasil, era a ditadura republicana na qual o autoritarismo seria justificado pelas qualidades intelectuais dos seus promotores. Este projeto encontrou bastante repercussão entre os representantes da pequena burguesia que tinha acesso ao ensino superior e nele buscava o recurso ascensional capaz de torna-la melhor capacitada a concorrer com os que tinham os meios de produção. Neste contexto, explica-se a importância que o Positivismo adquiriu como perspectiva cultural e política.

Embora o Positivismo tenha encontrado reação na burguesia agrária, para ALBUQUERQUE (ibid., p. 438) “relegando o Positivismo às práticas oposicionistas, ainda que sem as rédeas do poder, continuou a ser valorizado na área do ensino, que passou a ser orientado teórica e praticamente pela doutrina de COMTE”.

A ação do Positivismo no Brasil investia contra a posição filosófica de base espiritualista então a única existente. Nesse combate, estava ao lado do materialismo e do evolucionismo, que tinham lugar destacado entre os pensadores da época. As influências positivistas, preponderantes nessa fase de renovação das idéias filosóficas no Brasil, começaram a expandir-se; a princípio, por meio de brasileiros que estudaram na França.

PAIM (op.cit. p. 85) afirma que o principal centro de irradiação da doutrina foi a chamada ESCOLA DO RECIFE, cujo iniciador foi TOBIAS BARRETO, seguido por SILVIO ROMERO, seus representantes máximos, e CLÓVIS BEVILÁCQUA:

A Escola de Recife notabilizou-se pela reforma na compreensão do direito, pela obra de muitos dos seus membros na elaboração sistemática da história da cultura brasileira, pela modernização das instituições, como é o caso do Código Civil. Pretendeu muito mais ao empreender incursões em diversos terrenos, desde a poesia à política, embora o seu lugar na cultura nacional seja assegurado pelos aspectos antes enumerados.

ROMERO, citado por PAIM (op. cit., p. 85), num discurso proferido na Faculdade de Direito proclamou a morte da metafísica, ao mesmo tempo em que TOBIAS BARRETO escrevia: “já eu nutria minhas dúvidas a respeito da defunta, que o positivismo tinha dado realmente por morta, porém ainda sentia palpitar.”

Na segunda metade do Império alargou-se a concepção de Universidade, a qual, mesmo ainda considerada um agregado de cursos ou faculdades, tentou fugir ao velho modelo de Coimbra sofrendo ora a influência francesa da Universidade Napoleônica, ora a influência germânica. No primeiro caso, por meio da direção estatal centralizadora, buscava-se o preparo dos profissionais necessários ao Estado; no segundo, proclamava-se a liberdade de ensinar e aprender, a instituição dos cursos livres e da livre docência.

No que se refere às transformações dos currículos à época vigentes, destaca-se que em 1854, o VISCONDE DE CACHOEIRA introduziu, nos cursos jurídicos, o Direito Romano como disciplina fundamental e básica.

RUI BARBOSA propôs, sem sucesso, a substituição da cadeira de Direito Romano pela de Sociologia. Conforme ROCHA (1998, p. 37): “vista como a ciência da observação racional dos fatos sociais, em substituição ao direito natural, entidade vista por ele como metafísica”. A Sociologia do Direito levaria décadas para se tornar disciplina básica dos cursos de Direito.

3.1.1 Os Cursos de Direito na República

Com a proclamação da República, em 1889, iniciaram-se as discussões acerca do papel social dos cursos jurídicos e da formação intelectual conveniente. Tomou corpo a idéia de se desenvolver um curso voltado para a formação de advogados, magistrados e promotores (BASTOS, op. cit., p. 332).

Assim, fez-se fundamental a substituição de certos pressupostos do antigo regime, tais como o jusnaturalismo e a vinculação com a Igreja.

No dizer de BASTOS (ibid., p. 312): “os cursos passaram, sem abandonar a idéia de formar a elite administrativa, a se preocupar em formar, também, advogados, a partir da perspectiva do pensamento humanístico.”

Em 1890, como conseqüência do processo de laicização no ensino superior, foi abolida a cadeira de Direito Eclesiástico e criadas as de Filosofia e História do Direito e de Legislação Comparada sobre o Direito Privado.

O Decreto republicano nº 1.232 - H de 02 de janeiro de 1892, denominado REFORMA BENJAMIN CONSTANT, veio a regulamentar as Instituições de Ensino Jurídico vinculadas ao Ministério da Instrução Pública e proporcionou a disseminação do ensino privado.

VENÂNCIO FILHO (op. cit., p. 185) diz que “a Reforma Benjamin Constant provocou o espírito de descentralização educacional, podendo-se parificar ao federalismo político o federalismo educacional. Dali ocorre o surgimento de faculdades livres, particulares ou estaduais, e pelo menos, institucionalmente se finda o monopólio de Recife e São Paulo”.

De fato, BENJAMIN CONSTANT ao ingressar como professor da Real Academia Militar em 1872, tomou conhecimento com a obra de COMTE, conforme PAIM (op. cit., p. 108): “O cientificismo preservado na Real Academia Militar adquire forma acabada nas mãos de BENJAMIN CONSTANT (que mais tarde viria a ser o chefe militar do movimento republicano vitorioso). A partir daí tem lugar um largo ciclo de predomínio do positivismo, que abrange toda a República Velha”.

Neste período surgem as Faculdades do Rio de Janeiro, Salvador, Ouro Preto, Porto Alegre, entre outras.

Em 1895, a Lei nº 314, de 30 de outubro criou um novo currículo para os Cursos Jurídicos com a seguinte estrutura, conforme ensina RODRIGUES, (1995, p. 41-2):

1º ano

- 1ª cadeira: Filosofia do Direito**
- 2ª cadeira: Direito Romano**
- 3ª cadeira: Direito Público Constitucional**

2º ano

- 1ª cadeira: Direito Civil**
- 2ª cadeira: Direito Criminal**
- 3ª cadeira: Direito Internacional Público e Diplomacia**
- 4ª cadeira: Economia Política**

3º ano

- 1ª cadeira: Direito Civil**
- 2ª cadeira: Direito Criminal, especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário**
- 3ª cadeira: Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado**
- 4ª cadeira: Direito Comercial**

4º ano

- 1ª cadeira: Direito Civil**
- 2ª cadeira: Direito Comercial (especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária)**
- 3ª cadeira: Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal**
- 4ª cadeira: Medicina Pública**

5º ano

- 1ª cadeira: Prática Forense**
- 2ª cadeira: Ciência da Administração e Direito Administrativo**
- 3ª cadeira: História do Direito e especialmente do Direito Nacional**
- 4ª cadeira: Legislação Comparada sobre Direito Privado**

Na primeira fase da República ocorreram outras mudanças curriculares sendo as mais conhecidas as de RIVADÁVIA CORREA, em 1911, e a de CARLOS MAXIMILIANO, em 1915, que, entretanto, mantiveram a mesma base estrutural da anterior.

Com a REFORMA RIVADÁVIA, representada pelo Decreto 8.659 de 05 de abril de 1911, denominada LEI ORGÂNICA DO ENSINO SUPERIOR E DO FUNDAMENTAL DA REPÚBLICA, o Estado retirou os subsídios financeiros das Instituições de Ensino particulares, dando-lhes autonomia e transferindo o seu controle para o CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO.

BASTOS (op. cit., p. 150) acerca desse fato escreve:

O que se verifica, todavia, é que o oficialismo e o controle da educação, particularmente da educação superior pelo Ministério da Justiça, se confundem. Ao Conselho, em princípio, caberia dissociar a política da Justiça e dos Negócios Interiores, da política educacional. Está é a verdade, no que se refere à educação superior. Somente com a Lei Rivadávia e a conseqüente criação do Conselho Nacional de Educação, é que se delinearam e se delimitaram as possibilidades de se traçar uma política global para a educação no Brasil. Essa lei apenas se consolidou a partir de 1931, marcando uma ruptura no que se refere à autonomia das Faculdades, além de um padrão curricular diferente.

A revolução de 1930, com seu ideário de reformas políticas, econômicas, sociais, criou o Ministério dedicado a assuntos de educação e saúde, entregue ao jurista FRANCISCO CAMPOS que, em 1931, propôs uma reforma com profundas repercussões no ensino de maneira geral e, em especial, no jurídico.

Essa reforma compreendeu o desdobramento do Curso Jurídico em dois: bacharelado, voltado para a formação de práticos do Direito; e doutorado, voltado para a formação de professores ou para estudos da alta cultura.

Outro aspecto que não pode ser esquecido é o fato de o bacharel em Direito, após a década de 30, ter passado a perder espaço na burocracia estatal para os chamados tecnocratas, situação que se acentuou ainda mais no transcorrer do regime militar. Nesse sentido, a COMISSÃO DE CIÊNCIA E ENSINO JURÍDICO DA OAB (1991, p. 11) afirmou:

A partir daí, a proliferação dos cursos jurídicos de qualidade precária serviu aos interesses da nova ordem, em se formarem profissionais burocráticos para serem absorvidos pelas funções subalternas e para amortecerem a pressão da classe média, ansiosa por ascensão social facilitada pelo diploma universitário. O próprio Conselho Federal fundamentou o espírito da época ao atribuir ao curso jurídico o objetivo de transmitir “cultura geral”.

Entretanto, nesse mesmo período inicia-se um processo de um novo ciclo no ensino do Direito, desta vez sob a luz da ideologia marxista, com a chegada, no começo da década de 30 às cátedras da Faculdade Nacional de Direito, no Rio de Janeiro, de LEÔNIDAS DE REZENDE E HERMES LIMA, que ali encontraram EDGARDO CASTRO RIBEIRO, já como docente desde a época da Primeira Guerra Mundial, conforme PAIM (op. cit., p. 115):

Pela primeira vez em nossa história estrutura-se um grupo marxista, num estabelecimento de ensino de incontestável prestígio. Sua adesão àquela doutrina achava-se, entretanto, dissociada da agremiação que se intitulava comunista, para explicitar as suas vinculações com o regime soviético e com as versões oficiais do marxismo. Além disso, foram homens de grande valor intelectual, e por isso, mesmo, não poderiam reduzir-se à condição de meros divulgadores. Buscaram caminhos autônomos e deram início no país o que denomino de *marxismo acadêmico*.

Para PAIM (ibid., p. 116) a história do marxismo acadêmico distancia-se da história do marxismo de inspiração política, embora tenha estabelecido um nível de discussão até então inexistente nos Cursos de Direito.

Sob o aspecto curricular, a primeira modificação efetiva que existiu entre o período da Velha República e o período contemporâneo (com início em 1972) ocorreu em 1962, com o Parecer nº 215 do CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, que, pela primeira vez, implantou o currículo mínimo para o ensino do Direito dando vazão à adaptações dos cursos às necessidades de cada região em particular. A duração do curso permaneceu em cinco anos, nos quais se estudariam no mínimo quatorze matérias, conforme explica RODRIGUES (op. cit., p. 42-3):

Introdução à Ciência do Direito
Direito Civil
Direito Comercial
Direito Judiciário Civil (com Prática Forense)
Direito Internacional Privado
Direito Constitucional (incluindo Teoria Geral do Estado)
Direito Internacional Público
Direito Administrativo
Direito do Trabalho
Direito Penal
Medicina Legal
Direito Judiciário Penal (com Prática Forense)
Direito Financeiro e Finanças
Economia Política

A implantação do novo currículo não alterou a estrutura vigente, persistindo um Curso dotado de rigidez curricular com tendência a transformar o ensino jurídico em formador de técnicos, haja vista a predominância das cadeiras estritamente dogmáticas. A Introdução à Ciência do Direito permaneceu como a única cadeira destinada a uma análise mais ampla do fenômeno jurídico.

Esse novo modelo, que passou a vigorar em 1963, não aproximou o Direito da realidade social, econômica, política e cultural. Ao contrário, pelo seu teor tecnicista e clara intenção de transformar o Curso em protagonista de uma formação estritamente profissionalizante, contribuiu para a despolitização da cultura jurídica

eliminando quase que completamente as matérias de cunho humanista e de cultura geral, que foram substituídas, conforme escreve RODRIGUES (op. cit., p. 43), “por outras voltadas para a atividade prática do advogado do foro, dando continuidade à tentativa de tecnificação do jurídico, que já havia sido iniciada na República Velha”.

BASTOS (op. cit., p. 312) acredita que: “(...) este foi o problema central da nossa história curricular: transmitir e reproduzir o conhecimento oficial”.

RODRIGUES (op. cit., p. 44) diz que o texto decisivo que orientou os Cursos Jurídicos no período compreendido entre 1973 a 1994 é o da Resolução nº 3/72/CFE, datada de 25 de fevereiro de 1972:

Art. 1.º O currículo mínimo do curso 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)

12. Recursos - Execução

13. Duas dentre as seguintes

a) Direito Internacional Público

b) Direito Internacional Privado

c) Ciência da Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal)

d) Direito da Navegação (Marítima)

e) Direito Romano

f) Direito Agrário

g) Direito Previdenciário

h) Medicina Legal

Parágrafo único: Exige-se também:

a) Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado

b) O Estudo dos problemas Brasileiros e a prática de Educação Física, com predominância desportiva de acordo com a legislação específica.

Essa reforma trouxe como pressuposto a idéia de substituir o bacharel tradicional por um advogado prático.

As disciplinas estudadas, entretanto, em virtude da falta de uma orientação que obedecesse à natureza do assunto, transformou o Direito, aos olhos dos acadêmicos, em uma série de dados apartados, sem vinculação entre si. O ordenamento jurídico, com isso, na melhor das hipóteses, fica compreendido em duas partes e os estudantes terminam por não ter qualquer acesso a uma visão globalizada e, muito menos adquirem instrumental que os permita assumir uma postura crítica e analítica do que ocorre no interior da sociedade.

Por outro lado, tomando-se como parâmetro a normatização que introduziu os Cursos de Direito no Brasil, tem-se que essas determinações do CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO trouxeram alguns progressos, como flexibilidade curricular, extensão e flexibilização do tempo de duração dos Cursos Jurídicos (art. 2.º - pelo menos de quatro e no máximo sete anos letivos), melhor possibilidade de adaptação às peculiaridades de cada região e à vocação das diversas instituições de ensino.

Nesse sentido, ressalva MELO FILHO (1984, p. 45):

A Resolução de 1972 do Conselho Federal de Educação concedeu liberdade às Universidades na organização curricular, condicionando-as apenas quanto à duração do curso e ao currículo mínimo. No entanto, os cursos jurídicos, não sabendo usar da liberdade de comportamento que lhes foi concedida, optaram por uma autolimitação, vale dizer, renunciaram à autonomia, posto que grande parte dos cursos transformaram em máximo o currículo mínimo, afastando a flexibilidade, variedade e regionalização curriculares expressas pelas habilitações específicas (especializações) que viessem a atender o dinamismo intrínseco do Direito e as possibilidades reais dos corpos docente e discente.

As disciplinas foram distribuídas por períodos, por partes, ordenadas segundo o currículo mínimo exigido, enquanto que a flexibilidade e a regionalização foram pressupostos ignorados na composição dos currículos.

Quanto à concepção didática constata-se o distanciamento entre o ensino e a pesquisa. Na verdade, a postura básica do professor de Direito é calcada, de regra, na transmissão de conhecimentos já adquiridos, sem, entretanto, realizar qualquer esforço no sentido de avançar os conhecimentos em prol de novas conclusões.

Um contra-senso dos mais evidentes no Curso de Direito se refere ao objetivo de ensino, traduzido na “dicotomia” teoria *versus* prática.

Nesse sentido VENÂNCIO FILHO (op. cit., p. 34) destaca as palavras de SÁ PEREIRA da Escola Politécnica do Rio de Janeiro: “aqueles que pensam que o ensino superior no Brasil é teórico demais, evidentemente não sabem o que é teoria”, e complementa:

(...) pode-se concluir que se o ensino jurídico fosse realmente excessivamente teórico, como apregoa a grande maioria, teria o Brasil produzido também os grandes teóricos do direito e, no entanto, pouco se conhece de teoria criada pelos juristas brasileiros. Porque, na verdade, o que se costuma chamar de teoria ou teórico entre nós é, na verdade, o verbalismo ou a retórica. De fato, estamos diante de uma aparente contradição, pois teoria e prática se complementam, uma dando elementos para a outra. Quando se fala que se pretende dar ao ensino jurídico caráter profissional, não se quer dizer com isso que se quer dar um ensino exclusivamente prático. Porque para a formação completa de um profissional, teoria e prática têm que se congregam e completar. Em face dessa análise, já é tempo de concluir, e a nossa conclusão basicamente é uma só, a de que o ensino jurídico, nesses quase um século e meio de atividades, teve sempre uma evolução linear, rotineira, sem jamais ter atingido aquela idade de ouro, razão pela qual não podemos dizer que se encontra em decadência, não porque seja bom, mas porque nunca foi melhor.

Com a Resolução nº3/72/CFE o estágio passou a ser obrigatório e supervisionado, entretanto, a incorreta interpretação do conjunto normativo levou ao entendimento de que haveria um único estágio de caráter optativo, que propiciaria a dispensa do exame de ordem (esse entendimento acabou levando alunos a concluírem o Curso de Direito sem estagiar); nesse caso, era outorgado o grau de bacharel sem o cumprimento do currículo mínimo e, portanto, sem qualquer validade.

Nesse sentido, a instituição conferia ao acadêmico o direito de inscrição na OAB indevidamente tendo em vista que ele de fato apenas havia cumprido o currículo mínimo do Curso, pois, para a inscrição, se fazia necessário que o acadêmico tivesse também realizado e obtido a aprovação no estágio extracurricular (de matrícula optativa, com, no mínimo, 300 horas de atividade).

Esses equívocos partiram da idéia de que a Resolução nº 15/73/CFE seria um complemento da Resolução nº 3/72/CFE, regulamentando a matéria de estágio e fixando sua forma de oferecimento e carga horária.

Ainda como resultado dessa interpretação das Resoluções nº 3/72 e nº 15/73, do CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, a identificação do estágio supervisionado com o estágio de prática forense e organização judiciária, deu origem a outro equívoco: os estágios nos Cursos de Direito prepararam seus alunos

exclusivamente para o exercício da advocacia, cientes de não formarem apenas advogados, mas bacharéis que passariam a advogados se inscritos na OAB. Nesse sentido, afirma RODRIGUES (op. cit., p. 50): “a maior evidência desse erro é a criação das escolas superiores da magistratura e do ministério público, existentes em quase todos os Estados brasileiros”

Em 1980 o MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO nomeou uma COMISSÃO DE ESPECIALISTAS EM ENSINO JURÍDICO. A princípio, composta por quatro professores, cada um representando uma região do país, de modo a dar início à verificação efetiva da organização e funcionamento dos Cursos Jurídicos num contexto nacional, com vistas a concluir uma proposta de alteração do até então vigente currículo mínimo.

Em 1981 essa COMISSÃO foi reestruturada e, posteriormente, acabou por apresentar uma proposta, cujo currículo era composto de quatro grupos de matérias: básicas (com cinco disciplinas), de formação geral (com cinco disciplinas), de formação profissional (com dez disciplinas), habilitações específicas (abertas à realidade sócio-cultural de cada região, às possibilidades de cada instituição, ao interesse dos acadêmicos e à capacitação do corpo docente), bem como exigia o aumento da carga horária mínima do Curso de Direito para 3.000 horas-aula, excluindo-se as horas relativas a Estudos dos Problemas Brasileiros e Educação Física, com duração mínima de cinco anos e máxima de sete anos.

No tocante à prática, esse projeto previa um Laboratório Jurídico, com carga horária de 600 horas-atividade, integralizáveis em dois anos, com vistas a substituir o estágio curricular supervisionado (Resolução nº 3/72/CFE), e o extracurricular para eliminação do exame de Ordem (Resolução nº 15/73/CFE), de ingresso facultativo. Essa proposta jamais foi acatada.

Fruto de um processo mais efetivo de estudos com vistas à melhor estruturação dos Cursos Jurídicos, uma nova legislação foi aprovada pelo Ministro da Educação, MURILO HINGEL, pela Portaria nº 1886, de 30 de dezembro de 1994, publicada em 4 de janeiro de 1995, fixando as diretrizes curriculares do Curso de Direito, seu conteúdo mínimo e estabelecendo outros parâmetros.

A partir das origens dessa Portaria será apresentada uma retrospectiva acerca dos fatos e dos personagens que propiciaram as mudanças pedagógicas e curriculares introduzidas nos cursos jurídicos.

4 COMISSÃO DE CIÊNCIA E DE ENSINO JURÍDICO

4.1 A CRISE NO ENSINO JURÍDICO

Em 1991 a ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB), preocupada com a desmedida proliferação de cursos jurídicos desqualificados para a formação de bacharéis em Direito, aliada com a baixa qualidade de ensino nos cursos jurídicos mais antigos, criou, pela Resolução n.º13 de 09 de agosto de 1991, a COMISSÃO DE CIÊNCIA E DE ENSINO JURÍDICO - CCEJ, que tinha por objetivo enfrentar esta problemática e provocar uma reflexão que levasse professores e operadores do Direito à produção de conhecimentos jurídicos.

A Resolução n.º13/91 trouxe como justificativa “as notórias deficiências do ensino jurídico que precisa se adequar à realidade e às necessidades do país, e o fato que o ensino jurídico não se esgota na transmissão de uma técnica, sendo indissociável de uma visão crítica do Direito”.

O resultado da primeira etapa de trabalhos da CCEJ, resultou na publicação, em 1992, da obra “Ensino Jurídico OAB: Diagnóstico, Perspectivas e Propostas”, que trouxe uma síntese do pensamento jurídico nacional e das proposições de mudanças para o ensino do direito.

Essas proposições, mais tarde, vieram a fundamentar o programa de avaliação dos cursos jurídicos do Brasil, dando origem à Portaria 1886, de 30 de dezembro de 1994, que alterou o ensino nos cursos jurídicos brasileiros.

No dizer de MACHADO, quando Presidente do CONSELHO FEDERAL DA OAB, na XIV CONFERÊNCIA NACIONAL DA OAB em 20 de setembro de 1992: “esta obra é um desnudamento de perspectivas e de diálogo criativo com todos os que estão refletindo sobre o ensino jurídico e elaborando propostas para mudanças”.

A primeira etapa dos trabalhos da CCEJ visou a estabelecer o diagnóstico e as perspectivas do ensino do Direito, identificando o posicionamento de professores, que, naqueles últimos dez anos, publicaram suas reflexões sobre o tema.

Para isso, enviou-lhes um questionário com quinze questões que poderiam ser respondidas de forma livre, uma a uma, ou em bloco, com o objetivo de “determinar a visão da crise e a perspectiva de futuro acerca da função do Direito, do papel do jurista e do ensino jurídico no Brasil, com a pretensão de estabelecer um diagnóstico e as perspectivas da Ciência do Direito” (MACHADO, 1992, p. 1).

O material obtido constando de respostas de professores de diversos cursos de Direito brasileiros, revelou a existência de uma crise no ensino do Direito, conforme os trechos destacados desse documento: “Ninguém nega que o Direito seja um fenômeno social e, no entanto, paradoxalmente, não há preocupação significativa, nos currículos acadêmicos, com uma ciência social do Direito endereçada, sobretudo ao conteúdo social do jurídico”. (SOUTO, op. cit., p. 89)

Do mesmo modo: “O bacharel em Direito tornou-se insensível às demandas sociais, sejam elas existentes ou emergentes. O mundo que o cerca, enquanto advogado, é o mundo jurídico, alijado das necessidades sociais” (MACHADO, op. cit. p. 22).

MACHADO (ibid., p. 22) também denunciou a visão “napoleônica” dos cursos jurídicos:

Infelizmente, os cursos jurídicos, presos ainda a uma visão Napoleônica do mundo, tratam os sujeitos de direito como se fossem seres individuais, abstratos, portadores de uma vontade livre, átomos isolados e concorrenciais, que, por sua soma, formam as sociedades. Esquecem-se da emergência de novos sujeitos coletivos que, de um lado, reforçam as opressões e radicalizam as desigualdades, e de outro, pelos denominados movimentos sociais, lutam por novos direitos e os constituem e positivam, na medida em que desenvolvem suas atividades e concretizam os seus projetos.

O autor ao referir-se a uma “visão napoleônica”, provavelmente apontou para o movimento de codificação das leis desencadeado na França à época do imperador francês, que deu lugar a uma corrente hermenêutica, a denominada Escola da Exegese cujas conseqüências se traduzem no culto da lei e do Estado e na construção de um processo de interpretação das leis segundo as regras da lógica dedutiva.

Nessa direção, FONSECA (1989, p. 2) explica:

A Escola da Exegese trouxe conseqüências duradouras também para a realização prática do Direito. Ergue critérios legalistas que reduzem a função judicial ao trabalho de subsunção dos fatos às normas sob a forma de silogismo. A ideologia segundo a qual “tudo está nos textos legais” levou a extremos de reduzir das leis vigentes, a solução para todos os casos concretos, como se a lei pudesse ser um repositório de soluções sempre justas e apropriadas.

Sobre a Escola da Exegese ROCHA (1988, p. 56), citando FERRAZ JUNIOR, esclarece: “a tarefa do jurista circunscreveu-se, a partir daí, cada vez mais à teorização e sistematização da experiência jurídica, em termos de uma unificação construtiva dos juízos normativos e do esclarecimento dos seus fundamentos, descambando, por fim, para o chamado positivismo legal, com a tese da estatalidade do direito”.

GRINOVER (op. cit., p. 41), em resposta ao mencionado questionário, fez o seguinte diagnóstico da crise no ensino do Direito:

O ensino jurídico está no banco dos réus. Os métodos tradicionais, que até algumas décadas atrás não sofriam contestação, estão sendo levados de roldão pelas transformações rápidas e incessantes da realidade social e pelo confronto entre as modernas teorias educacionais e as velhas técnicas de ensino, baseadas na dogmática e na visão formalista do direito e informadas pelo prisma individualista e privatístico da Teoria Pura do Direito.

FARIA (op. cit. p. 4-5) afirma que o ensino do Direito está em crise, porque:

(...) não habilita os estudantes a operar o direito efetivamente praticado na sociedade e nos tribunais; não lhes permite compreender o direito como fenômeno social, limitando-se a apresentá-lo como um conjunto de normas que não pode ser posto em discussão; não plasma sua sensibilidade para a solução de problemas novos, para os quais nem sempre a legislação oferece respostas em suas normas.

Em outra oportunidade FARIA (ibid., p. 17) enfatiza: “(...) as origens dessa crise são conhecidas: fruto da insensatez tecnológica e da intolerância autoritária pós-64, a ampla reforma introduzida pela Lei 5.540/68 impôs um sistema educacional completamente dissociado do contexto sócio-econômico brasileiro”.

Mais adiante o mesmo autor afirma que “a crise é total, em face do idealismo excessivo da ideologia normativista que impera, quer nas faculdades de Direito, quer nas corporações profissionais” e, que “o que mostra essa realidade: a existência de

um sistema normativo completo, coerente e sem lacunas, na melhor tradição kelseniana” (ibid., p. 156).

MELO FILHO (1996, p. 56) também fornece algumas pistas para a necessidade de novas abordagens sobre os conteúdos jurídicos, sendo urgente a implantação: “de um ensino jurídico capaz de saltar das palavras da lei para a realidade do cotidiano, onde o conteúdo ministrado corresponda às exigências atuais e o método de ensino possibilite quebrar-se o mito da definitividade dos postulados jurídicos”.

Não propondo soluções novas, nem apresentando respostas jurídicas que sejam capazes de atender aos conflitos e aos problemas que vão surgindo no transcorrer da evolução da sociedade, os Cursos de Direito “(...) correm o risco de serem depositários das noções de ontem” (MACHADO, op. cit. p. 22).

A partir da idéia de que a crise se estende por toda a história dos Cursos de Direito, ROCHA (1996, p. 195), discorrendo sobre o sistema de ensino jurídico brasileiro, nos esclarece: “quase todas as questões que dizem respeito à reforma curricular, a metodologia, a intervenção do Estado, o ensino gratuito, a liberdade de ensino, a educação como investimento, a adaptação do ensino ao mercado de trabalho e, principalmente, à função da educação na democracia, já eram discutidas com rara profundidade por Rui Barbosa”.

Para WARAT (op.cit., p. 205) na década de 90 teve início um novo tipo de crise no ensino do Direito, diversa daquela existente nos chamados anos 70:

...como um efeito derivado da crise civilizatória que apresenta o fim do milênio: uma humanidade ameaçada por sua própria tendência à auto-extinção, sem utopias e com um processo ideológico afetado por uma situação que o pode tornar mais impiedoso (...). Em outras palavras, estamos diante de novas formas de alienação que vão irradiando sua força inibidora na área do Direito, gerando um novo tipo de crise no ensino jurídico.

Constatada a existência de uma crise no ensino do Direito, tornar-se difícil deixar de reconhecer que o ensino jurídico está condicionado por um ambiente que reflete interesses limitados. Esses interesses, voltados à reprodução de saberes, não permitem ao aluno o desenvolvimento da sua capacidade de pensar a sociedade em toda a sua dimensão.

No ensino do Direito é preciso abordar as novas demandas dos grupos sociais, o perfil de novos conflitos e as estratégias de ação para a solução desses

conflitos. Nesse sentido, faz-se necessário recapitular a formação jurídica tradicional a partir dos pressupostos teóricos tradicionais enraizados sobre as certezas e a segurança.

A compreensão da origem da crise no ensino do Direito pode ser uma das formas de tornar possível o entendimento do sentido e dos modos de produção do conhecimento, no contexto de transição das práticas sociais.

Os esforços da COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DO MEC (1980), da COMISSÃO DE ENSINO JURÍDICO DA OAB (1991) e, finalmente, da nova COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DO MEC (1993), levaram à edição da Portaria nº 1886/94, de 30 de dezembro de 1994, do MEC, que passou a regulamentar o ensino do Direito no país.

Com a aprovação desta Portaria, o conteúdo mínimo do Curso de Direito passou a compreender as seguintes matérias (art. 6.º):

(...)

I - Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica; ética geral e profissional); Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado).

II - Profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional. (BRASIL, 1995)

Assim, a citada Portaria redimensionou o objeto de normatização, não mais voltado para a fixação de currículos mínimos, mas sim do conteúdo mínimo, ou seja, o mínimo que deve ser trabalhado na graduação de Direito, sob a forma de disciplinas, atividades complementares, estágio de prática jurídica e monografia final. Esse procedimento traz em si, dentre outras coisas, a preocupação de tentar coibir a pulverização do currículo pelo excesso de disciplinas com carga horária reduzida.

Pelo teor global da norma, é possível observar a manutenção da flexibilidade no tocante à duração do Curso, a preocupação com a qualidade e viabilidade dos Cursos Noturnos, o estabelecimento de diretrizes básicas para o ensino Jurídico (atrelando-o obrigatoriamente ao ensino, pesquisa e extensão), além da exigência da Monografia Final e uma série de avanços em relação ao estágio supervisionado.

5 A PROPOSTA ALTERNATIVISTA

Diante da crise e buscando soluções para a renovação do ensino a partir dos problemas sociais, alguns docentes propuseram a construção de um novo Direito como pólo de poder alternativo em favor dos oprimidos. São os professores alternativistas, assim denominados por serem adeptos do Direito Alternativo.

Utiliza-se, aqui, a expressão Direito Alternativo para referir à corrente do pensamento jurídico que se desenvolveu na América Latina; e, a expressão Uso Alternativo do Direito para a corrente européia. A maioria dos professores alternativistas brasileiros, porém, as utiliza como sinônimas: “(...) uso alternativo do direito e direito alternativo, são duas maneiras de expressão do uso do Direito, (...) as discussões sobre a pertinência ou não da denominação uso alternativo do direito tem como referencial imediato o conjunto de crises sociais que se apresentam no contexto histórico preciso, em dadas sociedades concretas (ARRUDA JUNIOR, 1992, p. 83)”.

Para melhor esclarecer as designações, Uso Alternativo do Direito e Direito Alternativo, serão aqui diferenciadas historicamente a partir de suas origens.

O Uso Alternativo do Direito teve início na Itália, como consequência da crise sócio-econômica da Europa, em fins dos anos 60, com um grupo nascido dentro da magistratura italiana, autodenominado antidogmático e crítico. O movimento ficou conhecido como Magistratura Democrática. A Magistratura Democrática era formada por magistrados dissidentes da Associação Nacional dos Magistrados Italianos (PIETRO BARCELLONA, GIUSEPPE COTTURI, LUIGI FERRAJOLI, SALVATORE SENESE E VICENZO ACCATTATIS), que questionaram os métodos dogmáticos tradicionais de interpretação jurídica e acrescentaram ao movimento um caráter político e ideológico (WARAT, 1996, p. 54).

O objetivo desses juízes era propor, diante da dominação e da conservação do Direito burguês-capitalista, a utilização do Direito vigente e de suas instituições na direção de uma prática jurídica emancipadora, voltada às classes menos favorecidas. Pode-se afirmar que eram juízes comprometidos com as mudanças sociais.

(...) de inspiração marxista e apoiados nas correntes lingüísticas em voga na época, reconheceram o caráter ideológico de suas interpretações e a natureza imprecisa dos textos legais. Encararam o aparato judicial como expressão de Direito burguês, e construíram um pólo de poder alternativo em favor dos oprimidos que os levava, em alguns casos, a tomar decisões em aberto menosprezo aos modos tradicionais de interpretação da lei. Seus êxitos foram de natureza política, mostrando bastante debilidade conceptual para sustentar suas decisões(WARAT 1996, p. 37-38).

O Direito Alternativo, designação da corrente do Uso Alternativo do Direito na América Latina, que tudo indica remonta ao jurista colombiano JESÚS ANTONIO MUÑOZ GÓMEZ (L. OLIVEIRA, 1992), desenvolveu-se principalmente na Colômbia, Argentina, México, Chile e Brasil, nas condições criadas pela repressão dos regimes militares nos fins dos anos 60 e início da década de 70, e também por todo um movimento de análise e interpretação emancipatória da história do colonialismo na América Latina, a partir de uma visão de mundo oriunda dos dominados.

Difere da corrente italiana na medida que não desconsidera como uma simples astúcia da razão capitalista as conquistas sociais já inscritas no ordenamento jurídico, marca sua diferença em relação ao Uso Alternativo do Direito por considerar que se trata, na perspectiva dos dominados, não simplesmente de explorar a seu favor os direitos já consagrados, mas, sobretudo, de inscrever novos direitos a partir da perspectiva dos próprios dominados.

O segundo ponto que diferencia o Uso Alternativo do Direito e o Direito Alternativo diz respeito às práticas jurídicas. A corrente europeia não pensa em deixar de reivindicar o juiz de direito como aplicador da justiça.

A corrente latino-americana, por seu lado, pretende que a comunidade, enquanto usuária do Direito, adote os mecanismos necessários para a defesa de seus interesses, "(...) estejam ou não esses interesses reconhecidos e protegidos pela norma jurídica, em síntese, o Direito Alternativo latino-americano aspira retirar a aplicação da justiça do Juiz de Direito, para transferi-la ao domínio e à prática popular". (WOLKMER, 1992, p. 49)

Outro aspecto de relevância que diferencia o Uso Alternativo do Direito do Direito Alternativo está na concepção europeia do Uso Alternativo do Direito, que se ocupa mais com a formação do jurista, submetendo a uma forte crítica os conteúdos e a forma como a Universidade organiza o ensino do Direito.

A corrente latino-americana do Direito Alternativo, por seu turno, não tem o seu olhar voltado para a formação do jurista, preocupando-se mais com a educação

da comunidade, para que os diversos segmentos da população possam participar diretamente na solução de seus conflitos e pela organização de uma sociedade democrática e participativa.

O Direito Alternativo popularizou-se no Brasil quando o magistrado AMILTON BUENO CARVALHO, em outubro de 1990, em uma entrevista concedida para o jornalista do Jornal da Tarde de Porto Alegre, em 24 de outubro de 1990, disse que em litígios nos quais os excluídos poderiam ser prejudicados pela lei, decidia *contra legem*, isto é, fora do que continham as normas legais.

Ligado a um grupo de professores do Curso de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, CARVALHO conseguiu realizar, em setembro de 1991, em Florianópolis, o I Encontro Internacional sobre Direito Alternativo, o que lhe garantiu inúmeros convites para proferir palestras em vários Cursos de Direito no país. Nos redutos acadêmicos em que difundiu suas idéias, conseguiu as adesões de alguns professores: “(...) professores de formações em distintas áreas, tanto científicas como teóricas, ligados exclusivamente por pertencerem ao mesmo campo das esquerdas, preocupados em buscar a compreensão da crise jurídica, seus efeitos e com alguns possíveis caminhos para um novo direito como manifestação do que chamam de anti direito burguês (ARRUDA JÚNIOR, 1992, p. 7)

Com temas variados, esses docentes publicaram, em 1992, uma coletânea de artigos sob a denominação Lições de Direito Alternativo 1, tendo como objetivo articular operadores jurídicos num movimento tanto de utilização do Uso Alternativo do Direito, como do “direito insurgente” e do “direito paralelo”, que visualizaram como formas de Direito Alternativo (ARRUDA JÚNIOR, *ibid.*, p. 5).

O cerne doutrinário do Direito Alternativo está contido na crítica do que os alternativistas chamam Direito Dominante (CLÈVE, 1992, p.107), o Direito que dizem ser instrumento de dominação à serviço da classe burguesa. Conceituam-no segundo o nível epistemológico de cada autor, mas sempre dentro da mesma fundamentação teórica.

Para os alternativistas o atual sistema jurídico não mais comporta uma exegese puramente científica e jurídica que sirva ao único interesse objetivo da verdade, porque carece de legitimidade. É injusto e contraditório: injusto por sua manipulação pelas classes dominantes (LIMA, *op. cit.* p. 52), e contraditório porque o apresentam como direito de todos enquanto o produzem e o aplicam na defesa de

seus interesses de classe: “As contradições burguesas obrigam que se refaça a realidade histórica para satisfazer às exigências de emancipação de uma classe social até aqui oprimida” (ARRUDA JUNIOR, id.)

O Direito Dominante é o direito da classe detentora dos meios de produção e dos mecanismos de poder, que busca sempre o seu próprio interesse econômico em detrimento da classe proletária explorada. É o direito da classe que cindiu em dois o Direito que ela própria construiu, reservando-o para si e atribuindo outro aos trabalhadores (PRESSBURGER, 1992, p. 225).

Os alternativistas falam do Direito Alternativo: “(...) como uma teoria que não propõe uma nova ontologia jurídica nem uma teoria alternativa do ser jurídico tal como aparece neste ou naquele espaço-temporalidade” (CLÈVE, *ibid.*, p.114).

O Direito Alternativo é um movimento no sentido de projetar uma cultura e práticas jurídicas alternativas à cultura e prática dominantes, para romper a legalidade estabelecida, privilegiar no plano jurídico, especialmente no judicial, um determinado grupo de interesses e a prática daqueles sujeitos que se encontram submetidos por relações sociais de dominação (*ibid.*, p.115).

WOLKMER, teórico do pluralismo jurídico (A. OLIVEIRA, 1973, *ibid.*), diz que o povo e o coletivo não devem ser pensados em termos de identidades humanas que sempre existiram, segundo o critério de classe, etnia, sexo, idade, religião ou necessidade, mas em função da postura que sempre permitiu que sujeitos inertes, dominados, submissos e espectadores, passassem a sujeitos emancipados, participantes e criadores de sua própria história.

Seus adeptos propugnam o uso do Direito Alternativo para demonstrar as contradições e denunciar as lacunas do Direito vigente, reafirmando as conquistas históricas de classes sociais, adaptando-o, democratizando-o e ampliando os espaços de atuação libertária e emancipadora.

Sob este ponto de vista, pensam que cabe ao jurista adaptar o Direito às exigências da sociedade contemporânea, fazendo, para isso, uso de várias técnicas ou métodos de interpretação. Reconhecendo que o Direito Dominante é o emanado do Estado, pregando a necessidade de uma teoria da interpretação:

(...) as concepções do Direito alternativo ainda se encontram insuficientes no plano teórico, embora já se constatem ricas experiências históricas (por exemplo, a nova magistratura na Itália). Desta forma, elas buscam construir uma teoria, pois ela inexistente, mas a busca de uma justificativa teórica, não como ato de vontade individual de magistrados e operadores do direito, pois isto não lhes outorga o grau de novidade histórica, tampouco um caráter revolucionário, mas como manifestação de luta de classes (CLÉVE, op. cit., p. 116).

O que se depreende é que, para os alternativistas, o Direito Alternativo será construído junto com uma nova sociedade, porque não é uma manifestação de juízes de direito, mas um movimento social. Afirmando que não lhes cabe dar uma definição do que é ou deva ser o Direito Alternativo, dizem que "(...) basta-nos uma definição operacional, provisória" (ARRUDA JUNIOR, op. cit. p.80).

Reconhecendo que não existe ainda uma construção teórica do Direito Alternativo, afirmam que o objetivo deste é criar condições teóricas que sirvam de consistência e verdade a uma nova juridicidade: "(...) o objetivo do Direito Alternativo é criar condições teóricas que dêem consistência e verdade a uma nova prática jurídica, pois só assim se dará resposta satisfatória a toda problemática de uma nova juridicidade absolutamente distinta daquela tradicional" (ibid., p. 42).

O terreno base que sustenta todo o discurso sobre o Uso Alternativo do Direito é o do materialismo histórico, tanto que alguns alternativistas advogam a retomada das formulações marxistas clássicas sobre a juridicidade em que o Direito é fenômeno histórico que expressa o avanço ou não de uma luta entre classes sociais, "(...) sem a qual não se pode entender a estratégia marxista" (CORREAS, 1992, p. 153).

Na mesma direção, afirmam que "(...) o marxismo é base teórica importantíssima para a transformação do Direito e da sociedade" (ARRUDA JÚNIOR op. cit. p.86).

O Uso Alternativo do Direito é apresentado por seus teóricos como uma teoria crítica que pretende também ser uma teoria dialética do Direito, para assumir um sentido eminentemente político e revolucionário: "... direito teorizado como um elemento dialético de um processo revolucionário alternativo" (ARRUDA JÚNIOR, id.).

Pelo fato de não aceitarem os pressupostos sistêmicos que consideram o Direito como uma estrutura dentro do sistema social com caráter de quase absoluta autonomia, os defensores do Uso Alternativo do Direito aceitam as denominadas

condições históricas, atribuindo-lhe um caráter político, (estruturado dentro das contradições de forças sociais).

Sob o ponto de vista dos alternativistas, as crises atingem os operadores do Direito e as instituições jurídicas. Para compreender essas crises e a ação social correspondente à sua negação, faz-se necessária a elaboração de uma cultura alternativa do instituído, em alguns casos optando por “(...) romper os limites da legalidade” (CARVALHO, 1992, p. 76).

A proposta alternativista para o ensino do Direito contextualiza a crise do ensino jurídico na crise mundial contemporânea e aponta sugestões para a sua superação: uma, pela via revolucionária, e outra, pela via reformista: “A opção pela via revolucionária é um sonho impossível que suplanta a realidade nacional porque implicaria, em curto prazo, na substituição do sistema sócio-político-econômico vigente e seus subsistemas, por outro mais justo que erradicasse as distorções” (RODRIGUES, 1992, p. 149).

Partindo do ponto de vista de que a crise do Direito e seu ensino são decorrentes da crise geral pela qual passa o capitalismo, a sua superação poder-se-ia dar pela supressão do capitalismo, mas se apresenta como alternativa inviável, para RODRIGUES (1992, p. 149), que aponta como saída: “A implementação de alterações teóricas e práticas nas instâncias que são possíveis modificar neste momento histórico, levando em conta que o ensino técnico-dogmático e o crítico teórico não são excludentes entre si, mas complementares”.

RODRIGUES (id.) resume a proposta alternativista dizendo que o ensino jurídico faz parte do mundo do Direito e reflete tanto a crise deste, quanto do sistema sócio-político-econômico em sua totalidade. Diante da impossibilidade contextual de mudança pela via revolucionária clássica, acredita que se impõe a necessidade de tomada de medidas alternativas, micro revoluções teóricas-práticas, que viabilizem, a curto e em médio prazo, a correção das distorções existentes no ensino jurídico vigente.

Entre essas micro-revoluções teóricas-práticas, está a produção de um saber crítico sobre o Estado, o Direito, a sociedade, e a formação de profissionais capazes de desempenhar as várias e complexas atividades exigidas contemporaneamente aos juristas: “(...) e a utilização pedagógica do uso alternativo

do direito, encarando-o em função da realidade social contemporânea” (RODRIGUES, op. cit., p. 254).

Neste caso, tratar-se-ia de realizar uma revolução nos Cursos de Direito, conduzida por docentes imbuídos do espírito alternativista, procurando desmistificar a soberba, a neutralidade, a pompa e o enciclopedismo, elementos atualmente hegemônicos, por meio de uma ação pedagógica fundada na leitura histórica do ponto de vista dos oprimidos.

A visão que os professores alternativistas têm sobre o Direito, assemelha-se, embora sem a mesma profundidade, à interpretação marxista. Em cada momento histórico o Direito vigente cristaliza os interesses da burguesia contra os quais, o proletariado com suas lutas vai conquistando princípios jurídicos próprios que um dia tornar-se-ão um novo ordenamento jurídico.

A. OLIVEIRA (ibid., p. 193), aponta alguns equívocos dos professores alternativistas, dizendo que criticam o normativismo jurídico, partindo para uma crítica geral e irrestrita ao ordenamento vigente em nosso país.

Para OLIVEIRA (ibid., p. 194), o equívoco principal dos alternativistas decorre do fato de que esses professores “(...) não consideram algumas diferenciações importantes que existem no interior do ordenamento jurídico oficial, como a diferença clássica existente entre direitos civis e políticos de inspiração liberal e iluminista os direitos sócio-econômicos, de inspiração socialista”

O discurso alternativista, ao não perceber essa diferenciação, faz uma confusão perigosa entre as demandas sócio-econômicas não atendidas pelo Direito Positivo, daí as críticas ao positivismo dos juristas, e, os direitos civis e políticos, teoricamente protegidos por esse mesmo Direito, ainda que, na prática, sejam desrespeitados quando se trata de fazê-los efetivos em relação às classes menos favorecidas.

As duas situações estão longe de ser idênticas: quanto às demandas sócio-econômicas, trata-se de criar novos direitos, direitos que não se encontram na legislação, e quanto à relação aos direitos civis e políticos, trata-se de fazê-los respeitar. Nesse caso, não é possível negligenciar o formalismo que o respeito a esses direitos implica.

Mas não se limitam aí, porém, as críticas alternativistas: alegam que na pretensão de transformação utilitária do direito burguês, que deverá ser reelaborado

cotidianamente, enquanto a luta política repercute sobre o nível jurídico da formação estatal, concorre a emergência de um direito libertário “(...) o chamado Direito “insurgente”, ou Direito “achado na rua, originário da vontade popular, contrário à qualquer forma de dominação (B. CARVALHO, *ibid.*, p. 90).

Juntam-se, para um fim comum, duas realidades alternativas que saem da esfera doutrinária e entram na esfera da ação: “(...) usar o direito estatal no interesse das classes populares e valorizar o direito alternativo que é produzido pelas mesmas, à margem do direito estatal” (RAMOS FILHO, 1992, p. 157).

Outorgando às classes populares a produção de um direito alternativo que lhes diga respeito, os alternativistas provocam imediatamente algumas questões: que classes populares são essas? As de pouco ou a de nenhum recurso material?

Os principais sujeitos históricos que justificam o novo paradigma de juridicidade não são propriamente o povo, mas “...agentes de uma cultura periférica insurgente” (WOLKMER, *ibid.* p. 129). A estratégia de combate congrega operadores do Direito, coadjuvados pelas massas populares oprimidas, sem as quais a luta seria inócua (A. OLIVEIRA, *id.*).

Sendo os agentes de uma cultura jurídica emergente, esses novos sujeitos históricos poderão estabelecer o que é justo e o que é injusto, como melhor lhes aprover. Quando o ordenamento jurídico admite o subjetivismo exacerbado dos juízes, desaparece a segurança jurídica e fica aberto o caminho para todo o gênero de pressões políticas nos julgados. Foi o que aconteceu na Revolução Francesa, durante o Terror. A Lei dos Suspeitos, proposta por CAMBARÈCES, votada e aprovada em de 17 de setembro de 1793, foi aplicada a todas as pessoas meramente suspeitas de serem hostis à causa revolucionária. Do mesmo modo, a Lei Hitlerista de 28 de junho de 1935, consagrava verdadeiro Direito Penal não escrito aos juízes que podiam condenar, segundo os seus sentimentos, todos aqueles que não abraçavam a causa nazista.

É certo que os exemplos citados não dizem respeito ao Direito não escrito. No Brasil, nos tempos da ditadura, para WARAT (*id.*) parecia ser necessário fazer interpretações alternativas dos textos legais. “(...) foi uma forma de buscar uma saída contra o totalitarismo através do ensino nas Universidades, abalando o seu silêncio”.

Por um lado, tratou-se de mostrar aos juizes da Justiça Militar que as palavras contidas na Lei de Segurança Nacional eram imprecisas e poderiam ser alteradas na sua interpretação por vontade deles mesmos. Por outro lado, tratou-se de negar todo o conteúdo impreciso da doutrina do Estado de Direito, para mostrá-la como expressão de um direito inalienável das pessoas.

WARAT (passim) costuma afirmar que um Direito Alternativo a ser aplicado por intermédio de juizes ideologicamente comprometidos tem uma conotação de autoritarismo. A Suprema Corte dos Estados Unidos, ao permitir violar a soberania da lei de outros países para seqüestrar pessoas para serem lá julgadas é, também, exemplo de Direito Alternativo.

O Direito Alternativo não é um Direito escrito, legislado. É mais uma postura, uma interpretação pessoal do julgador que, colocando-se acima dos textos legais e de toda a hermenêutica jurídica, decide de conformidade com a sua ideologia (B. CARVALHO, id.).

O Estado de Direito permite o acesso às garantias constitucionais. Sujeito às mais diversas interpretações do texto legal, qualquer pessoa será presa das ideologias dos julgadores.

O Direito obedece aos postulados da Sociologia e, em especial, aos da Hermenêutica, teoria científica da arte de interpretar. Não basta, todavia, conhecer as regras aplicáveis para determinar o sentido e o alcance dos textos legais. Faz-se necessário reuni-los e, num todo harmônico, estudá-los em um encadeamento lógico. Descobertos os métodos de interpretação e, examinados os textos em separado, um por um, nada resultaria de orgânico e de construtor, se não fossem enfeixados em um todo lógico. Decidir ideologicamente espelha a doutrina revolucionária que olha demasiado para o foro íntimo, quando deveria tomar como ponto de partida a lei, interpretada e compreendida de acordo com os ideais, aspirações e interesses da coletividade (MAXIMILIANO, 2000, p. 56).

O Uso Alternativo do Direito no Brasil representa para WARAT, um modelo alternativo de dominação: “Frustradas as expectativas de constituição de um proletariado erigido como sujeito da história, os juristas da alternativa tardia hiper-realizam essa ilusão, auto-encarnando-se como os sujeitos simulados da história. Na verdade, pretendem superar o estado de legalidade normativa.”

Para os professores alternativistas, ser alternativo é resgatar, pela interpretação e aplicação da lei, práticas e condições democráticas de governabilidade, conforme WARAT (op. cit. p. 34):

(...) vêm o Estado de Direito, como condição de ingovernabilidade, entendendo os que juristas precisam utilizar um modo mais atualizado e eficiente as estratégias semiológicas do Direito, a partir de noções lingüísticas gerais e imprecisas. Tentam provar a idéia de que o consenso sobre a legitimidade do poder é decorrência de um trabalho discursivo e, que só é obtido quando adequadamente manipulam-se as palavras.

A leitura dos textos dos professores alternativistas mostra uma pluralidade de enfoques e fragmentações que causam dúvidas quanto aos critérios para estabelecer-se quando é lícito abandonar os textos legais e formular outra regra e quais os litígios, cuja valia não justifica a saída dos limites das disposições legais.

Por outro lado, a comunidade, enquanto usuária do Direito, adotando por si mesma os mecanismos necessários para a defesa de seus interesses "... estejam ou não esses interesses reconhecidos e protegidos pela norma jurídica" (WOLKMER, op.cit., p. 49), apresenta o risco de, prevalecendo a lei do mais forte, reforçar as injustiças sociais.

6 TEORIAS PARA O ENSINO DO DIREITO

6.1 PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS

LIBÂNEO (1985, p. 54) acerca das diversas tendências teóricas que pretendem dar conta da compreensão e orientação da prática educacional, classifica (adotando como critério a posição que cada tendência assume em relação à finalidades sociais do ensino) as tendências pedagógicas predominantes em dois grupos: Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista.

a) Pedagogia Liberal

Essa pedagogia, que se desdobra em tradicional, liberal renovada (renovada progressista e renovada não diretiva) e tecnicista, sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho dos papéis sociais conforme as suas aptidões, o que necessariamente deve levá-los a aprender a se adaptar aos valores e normas vigentes no espaço social que pretendem desenvolver as suas atividades profissionais.

Ao mesmo tempo em que enfatiza os aspectos culturais a Pedagogia Liberal oculta as diferenças de classe; ao mesmo tempo em que sustenta a idéia de igualdade de oportunidades desconsidera a desigualdade de condições.

A educação liberal teve início com a Pedagogia Tradicional evoluindo para a Pedagogia denominada Renovada (Escola Nova ou ativa). LUCKESI afirma que não houve substituição de uma pela outra porque ambas ainda convivem nas atuais práticas de ensino (op. cit., p. 55).

Na tendência tradicional a Pedagogia Liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral. Nela, o aluno é educado e incentivado a atingir, pelo próprio esforço sua realização como pessoa. Os conteúdos e procedimentos didáticos e a relação professor-aluno não fazem parte nem são relacionados com o

cotidiano do aluno, tampouco com a realidade social. A predominância é a palavra do professor, das regras e do cultivo intelectual (ibid., p. 56).

A Pedagogia Liberal entendendo os conteúdos enquanto conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações anteriores, repassados para os alunos como verdades e separados da experiência do aluno e da realidade social, levaram os críticos a denominá-la de “enciclopédica”. Seus métodos se baseiam na exposição verbal, na qual predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos proibindo-lhes qualquer comunicação entre si durante a aula.

A disciplina imposta é utilizada como meio de assegurar o silêncio e a atenção necessários para a absorção da palavra do professor.

A tendência liberal renovada, por sua vez, acentua o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. A educação é um processo interno e não externo. Parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio social; é a vida presente e parte da experiência humana. Propõe um ensino que prestigia a auto-educação, ou seja, o aluno como sujeito do conhecimento, a experiência direta sobre o meio pela atividade. É um ensino centrado no aluno e no grupo.

A Pedagogia Liberal Renovada se desdobra em:

- a) renovada progressista, cuja denominação deriva da expressão utilizada por TEIXEIRA (1969, p. 9): “educação progressiva” para indicar a função da educação numa civilização em mudança, decorrente do desenvolvimento científico;
- b) renovada não-diretiva, orientada pelos objetivos de auto-realização e relações interpessoais.

A tendência liberal tecnicista ao subordinar a educação à sociedade assume como função a preparação de recursos humanos.

o tecnicismo acredita que a realidade contém em si mesma suas próprias leis, cabendo aos homens descobri-las e aplicá-las. Assim, o essencial não é o conteúdo mas as técnicas de descoberta e de aplicação (LUCKESI, 1994, p. 56):

(...) o termo liberal o tem o sentido de avançado, democrático, aberto, conforme A doutrina liberal apareceu como justificação do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, estabelecendo uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada de sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade.

b) Pedagogia Progressista

LUCKESI (ibid., p. 63) utiliza a expressão “progressista” (termo que afirma ter tomado emprestado de GEORGES SNYDERS), para designar as tendências que, partindo da análise crítica das realidades sociais, sustenta, implicitamente, as finalidades sóciopolíticas da educação. Não há institucionalizar essa pedagogia numa sociedade capitalista, razão pela qual “ela representa, ao lado de outras práticas sociais, um instrumento de luta dos professores”.

A Pedagogia Progressista se manifesta em três tendências: a libertadora (mais conhecida como a Pedagogia de PAULO FREIRE), a libertária, que defende a idéia de autogestão pedagógica e, a crítico-social dos conteúdos que acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

Tanto a tendência libertadora quanto à libertária, tem como fundamento o antiautoritarismo, a valorização da experiência e a idéia de autogestão pedagógica. “Ambas valorizam mais o processo de aprendizagem grupal do que os conteúdos, porque a prática educativa só faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular não-formal” (LUCKESI, idem ibidem, p. 64).

Para MORGADO (1995, p. 10), a educação brasileira caracterizou-se, até os anos 20, pela transmissão de uma cultura geral humanística, de caráter enciclopédico, que atendia, de um modo ou de outro, aos interesses das camadas socialmente privilegiadas que a freqüentavam.

O conhecimento transmitido dogmaticamente pela autoridade inquestionável do professor, priorizando o conteúdo em detrimento do método de ensino, caracteriza a tendência da chamada Pedagogia Tradicional.

Nessa tendência a autoridade do professor é inquestionável, é ele quem domina os conteúdos os quais transmite dogmaticamente. A distância entre professor e aluno é insuperável, porque a sabedoria que ele possui é inacessível ao aluno.

Esse tipo de docência revela uma postura autoritária e agressiva porque na relação de posse com o conhecimento; o professor dele se apropria negando a sua socialização.

Graças ao acesso de uma população cada vez mais diversificada à escola, essa orientação pedagógica demonstrou ser ineficaz.

Nesse sentido, fez-se necessário que a escola se modernizasse de modo a se adaptar à demanda do desenvolvimento industrial que se desenvolvia no país.

A autoridade do professor passou a ser alvo de críticas e, aliada à preocupação com os métodos de ensino, deu-se ênfase à individualidade do aluno e seus processos psicológicos, a partir da idéia de que o aluno poderia chegar sozinho aos conteúdos. Essa tendência com crescente psicologização do ensino é denominada de Pedagogia Nova. Prioriza os métodos, ou seja, à forma de transmissão do conhecimento, voltada ao desenvolvimento psíquico do aluno.

O exagêro na sua aplicação acabou por gerar um menosprezo pelos conteúdos que passou a objeto de busca pelo aluno, enquanto tarefa.

MORGADO (op. cit., p. 11) esclarece: “Entretanto, tal oposição entre conteúdo e método não superará a persistência dos elevados índices de evasão e repetência, inviabilizando a tão propagada promoção de igualdade de oportunidades. Além de ineficiente, a escola não oferecia a quantidade de vagas que a população tanto reivindicava”.

Nessa tendência as diferenças entre professor e aluno se diluem. É o aluno que por sua conta deve buscar o conhecimento. O professor marca a sua presença pela condição de facilitador dessa busca.

As diferenças entre professor e aluno são escamoteadas pelo discurso demagógico e pseudodemocrático da igualdade, legitimando a incompetência. O

professor deixa de cumprir a sua função que é a de estabelecer a mediação entre o aluno e o conhecimento.

Nessa concepção de ensino a postura do professor sequer é questionada e nem precisa porque está na condição de facilitador do diálogo do aluno consigo próprio.

Às versões mais recentes da Pedagogia Nova, NICOLACI-DA-COSTA (1987, *passim*) denomina de pedagogia do invisível, dando como exemplo um sistema de controle exercido sob a aparência de permissividade.

São situações em que o aluno entregue à sua livre expressão é vigiado por observadores treinados que avaliam o seu comportamento.

Nesse contexto, as manifestações do aluno, que eram invisíveis na Pedagogia Tradicional, tornam-se visíveis, ao passo que as regras e critérios que eram visíveis para o aluno, nessa, tornam-se, invisíveis.

“A invisibilidade das normas, dos critérios, dos limites e dos papéis, bem como a observação constante dos alunos, propiciam que sutilmente se estabeleça um sistema de controle global, onde impera a aparência de liberdade”. (MORGADO, *op. cit.* p. 15)

Na década de 60 a Pedagogia Nova deu lugar à Pedagogia Tecnicista. Essa tendência, tinha a finalidade de uniformizar o ensino adequando-o à orientação econômica do regime militar.

Nessa Pedagogia os objetivos educacionais eram preestabelecidos conforme os modelos do sistema de produção capitalista. “Enfatizando as técnicas, o método e a supersimplificação dos conteúdos, a Pedagogia Tecnicista comprometerá ainda mais a qualidade do ensino.” (MORGADO, *ibid.* p.12)

Os manuais de ensino foram programados exemplificando a vulgarização do conhecimento.

Nessa tendência a autoridade pedagógica desaparece da sala de aula reaparecendo nos manuais uniformizados e impessoais, cujos conteúdos são transmitidos dogmaticamente pelo professor.

O autoritarismo se revela na medida em que para cada questão cabe apenas uma resposta, sempre estereotipada. O conhecimento é tratado, assim, como propriedade, “não do professor, mas de uma entidade misteriosa de quem o professor é mero mensageiro.” (MORGADO, *ibid.* p. 16)

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada (LUCKESI, *ibid.*, p. 68), nela a autoridade pedagógica reaparece na sala de aula, colocando-se como mediadora entre as experiências trazidas pelo aluno e os conteúdos.

Ao valorizar a prática pedagógica inserida na prática social concreta, passa a entender a Instituição de Ensino enquanto instrumento de mediação entre o indivíduo e o meio social. Sua proposta funda-se na articulação entre os conteúdos e assimilação ativa de um aluno “concreto” (inserido num contexto de relações sociais), resultando daí, o saber criticamente reelaborado.

O papel assumido pela Instituição de Ensino é o de instrumento de apropriação do saber, contribuindo para eliminar as diferenças sociais. Como parte da realidade social, age no seu interior no sentido de buscar a sua transformação para torná-la mais democrática.

Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia dos conteúdos é dar um passo à frente do papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes.

Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, que implica, nesse sentido um saber aliado à possibilidade de uma reavaliação crítica desse conteúdo.

"O professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos a que chamamos métodos de ensino". (LIBÂNEO, 1985, p.150)

“Ao mencionar o papel do professor, trata-se de um lado de obter o acesso do aluno aos conteúdos, ligando-o com a experiência concreta dele – a continuidade, mas de outro, de proporcionar elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante – é a *ruptura*” (LUCKESI, *op. cit.*, p. 70).

"Um professor competente se preocupa em dirigir e orientar a atividade mental dos alunos, de modo que cada um deles seja um sujeito consciente, ativo e autônomo". (LIBÂNEO, *ibid.*, p. 252)

No que se refere aos métodos de ensino, estes devem, necessariamente, estar subordinados aos conteúdos.

Dito de outro modo, os métodos de ensino utilizados necessitam favorecer a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos dentro da realidade social vivida por cada grupo.

Na intenção de que por um esforço próprio o aluno consiga ampliar suas experiências e conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória educacional.

Ora, se o objetivo do ensino é privilegiar a aquisição do saber e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos e que esses possam reconhecer nos conteúdos, o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade social.

Desse modo, não se trata dos métodos dogmáticos de transmissão do saber da pedagogia tradicional, nem da sua substituição pela descoberta, investigação ou livre expressão de opiniões como se um saber pudesse ser inventado pelos alunos.

Porque, conforme LUCKESI, “os métodos da pedagogia crítico-social dos conteúdos não partem de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora” (op. cit., p. 71).

Isto quer significar que se o docente relacionar a prática vivida pelo discente com os conteúdos, proporcionará uma ruptura em relação à experiência ainda não elaborada.

Todavia, entendemos que essa ruptura só ocorre a partir do momento em que o professor introduz, explicitamente, os elementos novos de análise a serem aplicados criticamente à prática do aluno.

Esse método implica numa aula que começa pela constatação da prática real, havendo em seguida a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos dos conteúdos propostos, na forma de um confronto entre a experiência discente e a explicação do professor.

O conteúdo a ser ministrado deve ser planejado de acordo com o alunado, sem contudo, ignorar disciplinas aleatoriamente, porque o que se deve priorizar são os assuntos a serem tratados e como deverão ser enfocados. Daí então, que mesmo

em turmas do mesmo nível o conteúdo pode ser explorado de modo diferente, considerando as subjetividades de cada turma.

Sob essa perspectiva vale ressaltar a fala de LUCKESI (op. cit., p.44):

Cabe ao professor-educador descobrir, efetivamente, como ser sujeito em diálogo com a realidade, com o aluno; ao aluno, fazer-se sujeito em diálogo com o professor, com os demais companheiros, com a realidade social política, econômica e cultural, para que nessa busca de interação seja construída a universidade, que jamais poderá existir sem professor e aluno voltados para a criação e construção do saber engajado, por isso transformado.

Vale dizer; vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, ate à síntese, “que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática” (LUCKESI, id.).

No que diz respeito á relação docente-discente, essa Pedagogia entende que o papel do professor é o de mediador entre o conhecimento e o aluno.

Isto significa que se o professor é insubstituível e a participação do aluno no processo é indispensável. Todavia, esse papel não é passivo, de mero espectador.

O aluno, com sua experiência imediata num contexto cultural participa ativamente da busca de conhecimentos ao confrontá-la com os conteúdos e modelos repassados pelo professor.

Ao propor que a articulação entre os conteúdos e os métodos de ensino passe pela mediação do professor, MORGADO (op. cit. p.17-18) crê que a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos esteja visando:

- a) à superação do imperialismo professoral contido na primeira tendência;
- b) à superação da negação da diferença entre os dois níveis de elaboração do conhecimento e, conseqüentemente, a superação da impossibilidade de que o professor possa ensinar alguma coisa, contidas na segunda tendência;
- c) à superação da negação da negação da necessidade do professor em sala de aula, contida na terceira tendência;
- d) e, por fim, à recuperação da autoridade pedagógica como elemento mediador entre o aluno e os conteúdos culturais.

Recupera, desse modo, a importância dos conteúdos, como também a importância do professor em auxiliar o aluno a se aproximar, cada vez mais, desses conteúdos.

O esforço do professor consiste em orientar os alunos, abrindo expectativas a partir dos conteúdos, discutindo a dogmática e os conflitos sociais, de modo que o aluno, por si, perceba o imenso abismo que separa as boas intenções da lei da realidade social.

Finalmente, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos zela pela autoridade do professor e aquisição de conteúdos pelos alunos, na medida em que não coloca professor e aluno em pólos comunicáveis.

O processo ensino-aprendizagem se concretiza a partir do relacionamento entre o educador e o educando; nesse sentido, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos presume um professor que intervém, não para se opor aos desejos e necessidades dos alunos, mas para ajudá-los a ultrapassar as suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia e para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e, com as suas experiências, reelaboradas, colaborar na sua transformação.

6.2 A PEDAGOGIA DE LUIS ALBERTO WARAT

MONDARDO (2000, p. 69) dividiu em quatro momentos as fases da Pedagogia waratiana: a) técnico instrumental e antidogmática, b) epistemológica, c) político afetivo, d) carnavalização no ensino e no discurso jurídico e psicanalítico (esse último caminhando para uma derivação ético-estético), explicando que essa divisão foi fundamentada nas ações pedagógicas de WARAT e “reconstruídas, metaforicamente, apoiada nas próprias palavras do autor”.

MONDARDO buscou organizar as ações pedagógicas de WARAT “de modo mais temporal do que categorial”, considerando a complexidade do seu pensamento, que além de nos facilitar a exposição de sua Pedagogia, também possibilita, neste trabalho, esclarecer a opção teórica para o Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UTP.

No denominado momento técnico instrumental, WARAT despertou para as questões pedagógicas. Sua preocupação com a pedagogia foi resultado dos contatos mantidos com professoras do Departamento de Pedagogia da Universidade de Buenos Aires com as quais teve oportunidade de trabalhar. Com elas desenvolveu as técnicas, que até hoje o acompanham, da dinâmica de grupo.

Nesse mesmo período tiveram início os seus contatos com a Universidade brasileira, lhe proporcionaram o primeiro deslocamento em direção a sua Pedagogia.

Embora WARAT procurasse estimular a criatividade e o crescimento existencial de seus alunos, “conservava certa atitude aristocrática em relação ao saber. (...) contraditoriamente, era extremamente rigoroso na aferição dos resultados da aprendizagem, intolerante com a estupidez filosófica” (MONDARDO, op. cit. p. 73).

Acerca de sua formação arrogante e autoritária, em “Sobre a impossibilidade de ensinar Direito: notas polêmicas para a desescolarização do Direito”, não publicado, WARAT esclarece seus antecedentes em Buenos Aires:

O primeiro passo de um professor para aprender o ofício de auxiliar, é o de empreender um processo de autocrítica honesta. Começando por perguntar-se pelo valor dos seus conhecimentos. Descobrir que o que pensava ser valioso não era tanto. Eu fiz esse processo e descobri que o que valorizava, quando pertenci ao grupo de Filosofia analítica de Buenos Aires, não tinha tanto valor, que a Filosofia do Direito que então eu valorizava, me havia roubado a vida, me havia enganado, descobri também que muitos dos meus professores, que eu valorizava, não eram boas pessoas, eram autoritários que roubavam a dignidade de seus alunos com sua soberba logicista ou seus jogos maçônicos, eram fundamentalistas e arrogantes.

Sob essa perspectiva, os deslocamentos pedagógicos podem ser contados a partir de um conto inserido num livro de WARAT, não publicado.

WARAT começa dizendo que num determinado lugar do mundo existia uma florescente organização de pingüins que, embora sem criatividade, funcionava normalmente.

Certo dia, os altos dirigentes desta organização de pingüins em viagem a um congresso no exterior, viram brilhar um pavão. Ficaram tão deslumbrados que o convidaram a se incorporar à sua sociedade. Este, após aceitar, lhes sugeriu que convidassem também a águia, o que prontamente foi feito.

A águia e o pavão ao chegarem à sociedade dos pingüins abriram logo as suas asas e se puseram a voar. Apavorados, os pingüins imediatamente convocaram uma reunião de diretores na qual decidiram que os estrangeiros deveriam ser pingüinizados. Assim, procederam de modo a condicionar as aves estrangeiras a que batessem as suas asas à sua maneira. Em pouco tempo, as aves estrangeiras decidiram partir por ser a única possibilidade de se despingüinzarem.

O primeiro encontro de METODOLOGIA DO ENSINO DO DIREITO (MED), em 1974, em Bagé, no Rio Grande do Sul, foi o encontro dos pavões e das águias com os pingüins. Como pavões e águias, WARAT, ROBERTO AGUIAR, JOAQUIM FALCÃO, entre outros que embora não tenham ido a Bagé se encontravam abrindo as suas asas: BOAVENTURA SOUZA SANTOS, TÉRCIO SAMPAIO FERRAZ e ROBERTO LYRA FILHO.

Com seu trabalho e visão de mundo essas águias e pavões conseguiram transformar o ensino do direito no Brasil (embora muitos pingüins ainda continuem dominando a cena nas academias).

Esse encontro da MED marcou o início de uma luta de longos anos para tentar despingüinizar o mundo do direito.

A MED, prolongando a metáfora do pingüim, foi uma obra de águias e pavões. A sua incipiente história se desenvolveu no Brasil, de modo completamente distinto dos movimentos paralelos que ocorriam nos demais países latino-americanos, que tiveram uma história bastante curta, foi um modismo que rapidamente desapareceu, conforme nos contou WARAT.

A MED surgiu no auge da pedagogia científica para o ensino superior na América Latina, começando com uma tentativa de projetá-la no mundo jurídico.

WARAT, em entrevista, relatou que em Bagé participaram, maciçamente, os professores de Direito da PUC/RJ, que àquela época estavam arrepiando o formalizado mundo dos juristas.

Contou que “esses professores representaram para o mundo jurídico da época, o que os “Mamonas Assassinas” representaram para a música brasileira”. Abandonando os ternos e as gravatas, de sandálias de dedo ministravam suas aulas na praia, compartilhando, com os alunos, as conversas de botequim.

O grupo de professores do Mestrado da PUC/RJ, que revolucionaram a forma de ensinar, contava com pesos pesados teóricos: BOAVENTURA, TERCIO E WARAT (convidado por JOAQUIM FALCÃO, logo após tê-lo escutado numa palestra, para participar do grupo).

Em 1975 aconteceu o segundo encontro da MED, em Buenos Aires, quando foi fundada a ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE METODOLOGIA DO ENSINO DO DIREITO (ALMED).

A repercussão desse segundo encontro foi de tal sorte, que os professores que vieram a se incorporar posteriormente a ALMED, como ROSA MARIA CARDOSO DA CUNHA, LEONEL SEVERO ROCHA, JOSÉ MARÍA GÓMEZ, (professores do Mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina) e CARLOS PLASTINO, ROBERTO VERNENGO, EDUARDO RUSSO, dentre outros, terminaram por negar a existência do encontro de Bagé, passando a protocolar esse encontro como primeiro.

A história da ALMED, tanto em sua existência cotidiana quanto em seus encontros, foi decisiva para a construção e à configuração da história do Ensino Jurídico no Brasil e a consolidação como disciplina autônoma nos cursos de pós-graduação em Direito.

O segundo encontro da ALMED, em Mar del Plata, representa o afastamento definitivo da MED e da ALMED, enquanto instituições, da pedagogia científica denunciada como perniciosa.

Dizia-se então, que a crise no Direito era de conteúdo e não da forma de transmitir os conteúdos. A ALMED, nessa época, tratava de se preocupar com os conteúdos em crise e não da forma de transmissão desses conteúdos.

Enquanto se realizava o segundo encontro em Mar del Plata, acontecia o golpe militar de VIDELA na Argentina. WARAT em seu depoimento contou que o local estava rodeado de tanques militares: “isto tudo representa o símbolo do que foi a existência da ALMED: um lugar de confronto e resistência aos regimes militares do Cone Sul”.

E virtude desse fato, WARAT, CARLOS CARCOVA E VERNENGO tiveram que se exilar no Brasil e no México, respectivamente.

A existência da ALMED sempre foi eivada de momentos surrealistas: num Congresso WARAT foi preso e no dia seguinte o general que o mandou prender nomeou-o membro de honra do município, dando-lhe, em ato público, em Santo Ângelo (RS), em 1975, as chaves da cidade, declarando a ALMED instituição de interesse público.

A terceira jornada, ou terceiro encontro aconteceu no ano seguinte, em Santa Maria (RS), com novos incidentes militares.

WARAT relatou que cerca de vinte homens da polícia secreta da Argentina vieram buscá-lo e só não o levaram graças à intervenção do CORONEL USTRA, chefe da repressão militar em São Paulo e inimigo mortal de ROSA MARIA CARDOSO. “Ninguém se lembrou de nomear o coronel como membro honorário da ALMED”, costuma ironizar.

Do ponto de vista do conteúdo a ALMED passou a sustentar o valor pedagógico de KELSEN, a partir da idéia de que a crise do ensino era uma crise epistemológica.

A quarta jornada, desta vez realizada no México, produziu o encontro entre WARAT e ARNAUD, que a partir desse momento, fez grandes contribuições a ALMED. Esse encontro marcou o início de alguns anos de cumplicidade e a criação da Revista CONTRADOGMÁTICA, que foi durante os nove primeiros números

publicados pela ALMED (segundo WARAT esta Revista está sendo retomada como projeto de uma segunda era).

A jornada no México marca um deslocamento de WARAT que, deixando de sustentar o caráter epistemológico da crise do ensino do Direito, passou a afirmar ser a crise do ensino do direito uma crise política.

No ano seguinte aconteceu o quinto encontro na cidade do Rio de Janeiro. Originariamente deveria acontecer na Faculdade de Direito Cândido Mendes, mas, por receio das conseqüências da repressão por parte de alguns professores daquela instituição, aconteceu na Fundação Getulio Vargas.

Entre o quinto e o sexto encontro, ocorreu a expulsão de WARAT do território brasileiro devido ao caráter subversivo da ALMED. Essa medida, todavia, não foi efetivada pela repercussão no mundo acadêmico, obrigando ao MINISTÉRIO DA JUSTIÇA a voltar atrás de sua decisão.

O sexto encontro aconteceu novamente na cidade do México.

O sétimo encontro, no Rio de Janeiro, marcou a introdução dos Direitos Humanos como vetor do ensino e a questão dos afetos, a partir de um trabalho apresentado por um grupo de mestrandos da UFSC, orientandos de WARAT. Esse trabalho denominava-se a “Pedagogia dos Desejos” e, conta WARAT, representou um escândalo nos meios acadêmicos.

Neste compasso, a ALMED passou por novo e radical deslocamento ao considerar a crise do ensino como a crise dos afetos (que marcou a gênese da Ecopedagogia), tema desenvolvido em inúmeros trabalhos de WARAT.

O oitavo encontro, conhecido e denominado de nono, aconteceu em Santa Cruz do Sul (RS), em 1987, e deu início à problemática da psicanálise e o direito.

A partir daí novas jornadas se realizaram, todavia, não mais sob a égide de Metodologia do Ensino do Direito.

WARAT, indagado sobre este fato, diz que o título Metodologia do Ensino do Direito havia perdido, por inúmeras razões, o poder convocatório, deixando de representar um atrativo para os encontros.

Aconteceram outros encontros sob diferentes roupagens, Cinesofia, I, II e III, I Seminário do Direito e o Amor (coordenado por nós, em Curitiba, em 1992), Mediação e Sensibilidade, que representam os diferentes deslocamentos da ALMED e de WARAT.

Por outro lado, a situação econômica do país, a falta de patrocínio e, de subsídios, também contribuíram para tornar estes encontros inviáveis, ao mesmo tempo em que a ALMED passou a questionar a importância destes eventos “que passaram a se tornar uma fogueira de vaidades”, no dizer de WARAT.

Assim, WARAT, à testa da ALMED, passou a criar, em parceria com as Faculdades de Direito, cursos de especialização *lato sensu*, destinados à formação de novos docentes, a exemplo de Filosofia do Direito na PUC/PR, em 1984, O Direito e as suas Relações com a Ecologia, também na PUC/PR, em 1991, O Direito e os Novos Paradigmas do Pensamento e Metodologia da Pesquisa e do Ensino do Direito: O Direito para o Século XXI, estes últimos na UTP, oferecidos sucessivamente em 1996, 1997, 1998 e 2000, todos sob a sua coordenação, com a presença de LEONEL SEVERO ROCHA, JOSÉ MARÍA GÓMEZ, ITAMAR PEDRO BEVILAQUA, entre outros.

No que se refere à importância da Cinesofia, ela reivindica o valor do cinema como forma de filosofia, ou seja, não a análise filosófica do cinema mas a importância do cinema como filosofia e como instrumento de realização do ensino.

No curso de Direito da Faculdade de Direito da UTP foi implantado em 1997, sob a influência de WARAT, o Fórum Permanente de Cinema cuja finalidade era proporcionar aos professores um novo instrumento pedagógico.

Em toda a história de WARAT e, por via de consequência, do ensino do direito, os momentos mais complicados foram a questão do amor no Direito e a Cinesofia, porque as mais difíceis de serem entendidas.

WARAT relata que seus colaboradores mais próximos levaram algum tempo para assimilar a Cinesofia; alguns deles a trivializaram imaginando que ele havia se transformado em cineasta.

A questão do amor passou pela mesma dificuldade, tendo sido aceita, apenas recentemente, quando WARAT passou a teorizar a Mediação enquanto instrumento pedagógico.

Optou-se por delimitar, apenas com fins expositivos, a “Ciência Jurídica e seus dois maridos” (1984), como o marco inicial da Pedagogia Waratiana. Esta Pedagogia, reconhecida por diferentes títulos e organizada de diferentes formas por autores que escreveram acerca do trabalho de WARAT, vem se desenvolvendo ao

longo de seus quarenta anos de docência em distintas fases, e desvelada, pouco a pouco, em suas obras.

Inicialmente, buscou-se em BERNI (1998, p. 75) o argumento que sustentam essa delimitação: “A Ciência Jurídica é uma obra de filosofia que deve ser vista como pedagogia: ”Basta percorrer um pouco as suas páginas para sentir que se está diante de uma proposta de trabalho que pretende, antes de tudo, sustentar cumplicidades na aceitação das diferenças.”

Em Ciência Jurídica, o autor introduziu a carnavalização como uma proposta de leitura para o Direito, conceituando-a: “como um lugar fora do cotidiano que instala no imaginário as marcas de uma esperança e de uma alegria que ainda não vingou. A representação cênica do que não se conseguir viver. Uma forma de situar o pensamento em movimento. A carnavalização como uma totalidade aberta” (WARAT, 1984, p. 34).

A carnavalização enquanto lugar de fuga. Como um espaço vazio, mágico, no qual se poderia introduzir o inesperado. “a carnavalização como uma atuação na qual se aprende alguma coisa. Uma fantasia que multiplica a realidade do direito para entendê-lo melhor. A carnavalização como psicodrama da aprendizagem” (idem, p. 38).

Ao relacionar a Dona Flor, de JORGE AMADO, com a ciência jurídica, WARAT conseguiu introduzir, criativamente, o elemento feminino como titular do sonho, da esperança, como uma possibilidade de desvelar o ainda mais que se oculta sob o instituído (que WARAT denomina masculino) há centenas de anos. Introduziu a possibilidade de se pensar em novas propostas, em novos modos de ensinar.

Demonstrou, o que representa ministrar uma aula a partir da pedagogia tradicional: “O saber, sem sabor, apenas serve de ornamento, não é fundamento, é apenas brilho enganoso de uma filosofia sem firmeza e sem sinceridade” (WARAT, Da impossibilidade de se ensinar Direito, não publicado).

Com a carnavalização WARAT permitiu a muitos de seus alunos a “juntar, relacionar, actuar. Autorizó la fuga mental y lê dio um destino. Pensar com las ideas em fuga” (KRONZONAS, 1998, p. 11).

WARAT entende que “o aluno tem que estar nutrido, porque educar significa alimentar” (2002, não publicado).

Com a carnavalização pretendeu demonstrar que a persuasão é infecunda, porque para ele, “aprender é um modo de descobrir a vida. Ao carnavalizar a aula, ter-se-á a esmagadora sensação de estar presente na vida. Sairemos dela leves. Teremos espantado os lugares pré-montados e negado a palavra autoritária” (WARAT, 1985, p. 133).

Com “Manifesto do Surrealismo Jurídico”, que dá continuidade ao trabalho pedagógico iniciado com a “Ciência Jurídica”, WARAT estabelece uma nova dimensão para o ensino do Direito.

Acerca dessa obra BERNI (op. cit. p. 75) escreveu:

O *Manifesto* representa uma forma proposta de elevação dos atos, das atuações e dos textos jurídicos à condição de poema e, como tal, uma busca erotizada dos sentidos, nunca das formas: imaginação pedagógica que começou a ser esboçada na *Ciência Jurídica* e retorna com mais vigor no *Manifesto*. Os dois textos imbricados para condenar os deuses do saber ao seu crepúsculo”. A poesia: um ato estético como uma forma de protesto contra as modalidades eruditas de ignorância. Como os juristas ignorantes que ditam sentenças ou ensinam burocraticamente nos enclausuramentos chamados faculdades de Direito.

Em “Por quem cantam as Sereias” apontou os vínculos existentes entre os paradigmas ambiental e ecológico e, a pedagogia e a política.

Começou por afirmar que a transformação ecológico-ambiental é antes de tudo, pedagógica e política. Disse que se faz necessário que as pessoas sejam educadas para que possam produzir a transformação necessária à autonomia, referindo-se à uma mudança surgida da educação política, isto é, dependendo de um processo político-educacional.

Para WARAT, a ecologia se realiza pela educação ecológica, ou seja, o que se faz necessário aprender para melhorar as condições de vida.

Nesse sentido, é preciso que a educação redefina suas atitudes, fundamentos e princípios pela ecologia: ou seja, pela Ecopedagogia, enquanto uma nova abordagem da educação dada pela ecologia.

Fica evidente que WARAT não aponta para uma mudança paradigmática sustentada pelos modelos pedagógicos tradicionais. “A pedagogia oficial da modernidade, em suas diferentes tendências, é improdutiva para produzir as alterações que nos levem à transformação paradigmática norteada pela autonomia” (2000, p. 83). O que propõe é uma educação “repensada a partir de uma visão mais global da evolução do planeta, servindo para inventar outro futuro para a

humanidade” (ibid., p. 82). Uma educação baseada numa consciência ecológica de solidariedade.

A educação, com seu papel na reconstrução ecológica da sociedade, provoca o rechaço das teorias pedagógicas tradicionais. Seu ponto de giro tem início a partir da análise dos futuros possíveis. Para WARAT se não podemos construir imagens antecipatórias não somos capazes de aprender.

Assim, a Ecopedagogia “descansa na prospectiva como elemento base da educação, principalmente em seu lado criativo, a possibilidade de imaginar um futuro carregado de amor, cuidado e solidariedades” (op. cit., p. 84).

Enquanto aceitação dos limites pessoais e dos outros, com a Ecopedagogia WARAT propõe uma prática política dos sentimentos.

Ecopedagogia para WARAT é uma prática educativa que ensina a crítica enquanto distanciamento, como prática do necessário alijamento da ordem do já dado de maneira a provocar a ruptura.

Sobre a Universidade, enquanto espaço privilegiado, WARAT diz que é mágico porque “produz a fantasia de uma verdade neutra e sem sensibilidade. Existem alguns efeitos colaterais dessa magia, por exemplo, por acreditar nela, os alunos conseguem apreender um saber, independentemente da competência ou incompetência de seus professores” (2002, Pedagogia do novo, texto inédito).

No dizer de BASTOS (1998, p. 320-321) ao fazer uma retrospectiva acerca de personagens que marcaram o ensino do Direito após a década de 70: “Luis Alberto Warat, na verdade, é a grande inspiração na introdução de novos métodos de ensino e avaliação da atividade jurídica. (...) firmou uma grande escola de magistério jurídico com ampla influência no Brasil e na Argentina”.

De fato, as idéias de WARAT acerca do ensino, foram incorporadas por muitos de seus alunos no exercício da docência, que de um modo ou de outro, passaram a adequá-las conforme seus métodos.

Sobre as idéias de WARAT acerca do ensino MONDARDO (op. cit., p. 56) esclarece, “a pedagogia waratiana baseia-se na atitude de mostrar que a plenitude é impossível, que o efeito dessa plenitude não é outra coisa que a ideologia funcionando no interior da própria educação, a plenitude como dimensão ideológica da pedagogia.”

As afirmações de MONDARDO encontram suporte no testemunho do próprio WARAT (2000, p. 19-20): “Nunca acreditei num processo pedagógico sustentado no simulacro da transmissão das informações. Aposto num processo pedagógico que aspire a ajudar os alunos a encontrar a sua autonomia e sua criatividade. Uma pedagogia que ensine os alunos a administrar as suas impossibilidades, as impossibilidades da lei e do social”.

Muitos daqueles que tiveram a oportunidade de ser alunos de WARAT, ainda que não comungassem com muitas das suas idéias, passaram a encarar uma possibilidade de vivenciar as práticas jurídicas sob uma nova perspectiva: (...) o pensamento waratiano não só não morreu como continua nos desafiando. Permanentemente. Desafiando com seus deslocamentos que nos surpreendem e acalentam nossos afetos e nossos sonhos. Permitindo que possamos, também, enveredar por outros caminhos de sensibilidades que tornem mais ameno o nosso cotidiano de advogados e juristas aprisionados nas amarras do saber instituído” (BERNI, op.cit., p. 82).

ANDRADE (1998, p. 119), num texto em homenagem aos 35 anos de docência de WARAT, assim o define:

Muito mais do que deixar sua marca em sucessivas gerações de jurista e outros tantos personagens transdisciplinares ou anônimos que têm alcançado com a sala de aula, a escritura, a voz, em sua riquíssima travessia acadêmica, Luis Alberto Warat é símbolo de uma genialidade intelectual e filosófica para a qual os signos convencionais - palavras, gestos, sinais, intensamente lastreados em sua obra - dizem muito pouco. Porque é um grande filósofo da contemporaneidade, a homenagem a ele tem que ser, reiteradamente, feita aqui e por nós. Mas porque está além do nosso tempo e enxerga além da percepção mediana, a homenagem a ele será sempre transcendental.

A partir do texto de WARAT, ainda não publicado, denominado “Pedagogia do Novo”, foram selecionadas algumas de suas frases que parecem oportunas para uma tentativa de resumir seu pensamento acerca do ensino:

“Fomos educados e feitos pelos outros como querem que sejamos feitos. O estar sendo feito por outro a modernidade chama de pedagogia.”

“Para ser um mestre é preciso poder transformar o discípulo em diferente”.

“Imaginar, para o homem, é ir além dele mesmo para encontrar-se”.

“Ninguém pode aprender a sabedoria se não a exercita na vida”.

“A universidade é um lugar onde todos os lugares são neutros: pura razão e nenhuma sensibilidade”.

“A razão é apenas uma das formas de pensamento, a sensibilidade é outra”.

“É preciso ir além do princípio da razão para acalmar a insatisfação derivada do já definitivamente estabelecido”.

“Educação para a pedagogia da modernidade é tudo o que vem de fora. Um fica estático e o outro escuta”.

“A cultura das cátedras quer que você repita, memorize, faça um culto à memória, seja um aprendiz de um erudito (que não é outra coisa que um burro com memória)”.

“Querem que sejamos para os outros. Ser para os outros é uma das maiores formas de alienação”.

“Ninguém pode ensinar nada a ninguém, quanto muito um mestre pode ajudar as pessoas a aprender. Existem abismos intransponíveis entre pretender ensinar e ajudar alguém a aprender”.

“Hoje, quando me pergunto porque que sou professor, me respondo que desse lugar posso ajudar a criar uma sociedade decente, humanista, solidária”.

Vestindo-se pela vida afora com distintas roupagens WARAT representa um marco diferencial no ensino do Direito após 1970.

A pedagogia waratiana pode ser entendida a partir de uma intensa consciência de solidariedade com a qual ele exercita a liberdade e o profundo respeito pelo espaço da vivência das diferenças.

Sobre o seu trabalho foi afirmado: “Warat constrói o sentido, a ordem e a racionalidade do que diz. As suas descrições da realidade, assim que enunciadas, tornam-se partes constitutivas da realidade descrita realizando um pensar que não aceita a idéia de um destino inafastável da condição humana” (RODRIGUES, 1998, p. 16).

7 A PROPOSTA PEDAGÓGICA

7.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

7.1.2 A Ciência na Produção do Conhecimento

A Conferência de Viena sobre Direitos Humanos patrocinada pela ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU), em junho de 1993 (ressaltando o papel da cidadania, da educação e do conhecimento como pressupostos fundamentais), estabeleceu como direito o desenvolvimento humano. Nesse sentido, o desenvolvimento humano é questão de oportunidade e cidadania, parte constituinte e fundamental. Ao lado da condição econômica, a cidadania entendida como fim e a condição econômica como meio.

Cidadania é direito constitucionalmente garantido e princípio fundamental; é condição indispensável do sujeito crítico, autônomo, criativo e, capaz de se colocar no espaço social de maneira a consolidar a democracia, que lhe permite comprometer-se eticamente com a sociedade de modo a transformá-la.

O conhecimento, de modo geral, a ser produzido nos cursos de Direito, permite, também, fazer aproximações entre educação, conhecimento e cidadania. Nesse sentido, o conhecimento é instrumento indispensável à conquista da cidadania como modo de o sujeito atingir a autonomia.

Se a opção de ensino fundamentava-se na idéia de que o fim da educação é criar condições de desenvolvimento, era necessário que esta se aproximasse o mais possível da construção do conhecimento (DEMO, 1996, p. 17), para que constituísse uma decisiva oportunidade de desenvolvimento humano, subordinado às condições materiais de vida.

No campo específico do ensino do Direito, alguns cursos, mesmo atados a uma prática pedagógica que não vai além da transmissão, cópia e reprodução de saberes, ainda representa o espaço ideal para a construção do conhecimento como capacitação para a conquista da cidadania. Com isso quer se afirmar que o ensino que possibilita alcançar a cidadania deve ir além da mera transmissão, cópia e reprodução de conhecimento.

Há uma gama de cursos jurídicos que se têm limitado a reproduzir, formalmente, os saberes consagrados nos manuais de Direito. Neles, o professor apenas se limita a transmitir o que consta nos livros, interpretando a lei conforme os manuais, exige que o aluno o escute e anote o seu discurso.

Suas avaliações recaem sobre o conteúdo transmitido no bimestre, por meio de prova escrita ou oral, nas quais o aluno tem a oportunidade de demonstrar que decorou o que o professor disse em sala de aula, ou na melhor das hipóteses, o que leu nos manuais.

Em decorrência dessa prática pedagógica o estudante de Direito não age nem é levado a pensar. Em outras palavras, seu pensamento empobrece porque desconhece sua condição de sujeito histórico e comprometido com o mundo em que vive.

O desafio proposto ao idealizar o Curso de Direito da UTP estava em instituir uma ruptura das condições explicitadas, em desenvolver a capacidade do aluno de refletir sobre o Direito de modo a construir conhecimento, habilitando-o a fazer ciência.

Entretanto, descartando a melancólica e ingênua idéia de que a ciência é a única solução para os todos os sofrimentos humanos e conflitos sociais, entende-se a ciência como verdade histórica, resultado de reflexões e críticas que se opõem à opinião ingênua sobre o próprio saber, a realidade e os valores, afastando qualquer possibilidade de pensá-la em caráter definitivo.

Assim, afastando a noção de “verdades científicas” enquanto resultado de tantas obstinações autoritárias, a partir de CARL GUSTAV JUNG far-se-ão algumas considerações acerca das “expressões verdadeiras”.

JUNG (1989, p. 323 e seg.) entendeu “expressões verdadeiras” como a apresentação detalhada do que se observa. Assim, se alguém coloca ênfase especial na forma do que encontrou, arvorando-se em autor da descoberta, outro investigador dará mais ênfase à observação e falará daquilo que se manifesta valorizando sua atitude receptiva.

Desse modo, é possível inferir que a “verdadeira expressão” é a que dá forma à observação porque é o modo de ser que condiciona o modo de ver. A ciência, sob este ponto de vista, revela o caráter subjetivo de quem a produz.

Contudo, a condição pessoal do observador não o impede de questionar sistematicamente, nem o afasta do rigor metodológico no processo de construção, a análise dos fatos observados e a fundamentação lógica na argumentação, necessários para diferenciar a ciência de outros saberes.

Todavia, para a validade da ciência não bastam o questionar sistematicamente, o rigor metodológico na construção e na análise dos fatos observados, tampouco a fundamentação lógica, conforme DEMO (1996, p. 16):⁴. “o senso comum e a ideologia também são constituídos de lógica, argumentação e análise de dados”. A sociedade possui um modo de compreender e agir no mundo que permeia tudo e todos os momentos da vida, sendo assumida por todos como um modo “externo e natural” de conceber a realidade. Esse caráter “natural” justifica a desnecessidade de questioná-lo.

Não é possível um cotidiano no qual tudo seja questionado sistematicamente, razão pela qual se fala em senso comum.

A ideologia, por sua vez, aponta para outros caminhos, para os juízos de valor. Ninguém pode se colocar à sua margem vangloriando-se de estar fora dela: negar esse fato é demonstrar ingenuidade ideológica.

ROCHA, ao afirmar que “o conhecimento é uma mediação e como tal possui sempre uma conotação político-ideológica”, leva ao desafio e ao compromisso de buscar a interpretação da realidade do modo mais fidedigno possível de modo a aliar a teoria com a práxis.

Acompanhando JUNG, ideologia é um sistema de representações que os indivíduos fazem de suas reais condições de existência social.

Nesse sentido, a ideologia abrange as idéias políticas, jurídicas, morais, religiosas, estéticas e filosóficas dos indivíduos de uma determinada sociedade, inferindo daí que também representa o caráter subjetivo da ciência.

⁴ Como condição aprimorada do senso comum, co-existe o bom senso, que pode ser definido como um modo simplificado de ver a realidade. Nele há fragmentos de criticidade que emergem no contexto do senso comum. Embora não seja criativo é conveniente porque representa percepções hábeis para soluções adequadas dos problemas do cotidiano.

Dito de outro modo, a ideologia se acha presente em todos os atos do indivíduo a ponto de se tornar indiscernível de sua experiência vivida: “não são representações objetivas do mundo, mas representações repletas de elementos imaginários. Mais do que descrever a realidade, como ensina SANTAELLA (1996, p. 214) ”expressam desejos, esperanças e nostalgias”.

DEMO (1996, p. 19) entende que politicamente o que define a ideologia é o compromisso de defesa de posições ou de privilégios, compromisso que lança mão da ciência “para justificar condições históricas que se deseja manter”.

Neste sentido, a ideologia não diz a realidade, ao contrário, mascara-a, homogeneizando os indivíduos aos clichês. Seus termos abstratos têm por função demonstrar que são eternas as condições sociais que na realidade são históricas e relativas; seu papel é o de cristalizar as cisões da sociedade fazendo-as passar por naturais.

Sob a visão sociológica, ideologia é condição do poder já que lhe é inerente justificar-se para se manter: A ideologia sendo um fenômeno dialético não pode dispensar o discurso de autojustificação, como pensa DEMO (Idem, p. 19): “A essência da ideologia não é falsa consciência ou deturpação da realidade, mas a consciente, ou não, vontade de manter privilégios e interesses. Os indivíduos interagem entre si e com o mundo por meio da ideologia. É ela que forma e conforma a consciência, as atitudes e os comportamentos, para amoldá-los às condições de existência social”.

Aceitando a ideologia como parte do indivíduo, do objeto e da ciência, faz-se necessário reconhecê-la, o melhor possível, no interior do compromisso de pesquisa científica da realidade. A condição de sujeito cognoscente implica no reconhecimento da ideologia como elemento intrínseco da própria interpretação da realidade⁵.

DEMO (ibid., p. 22) ao discorrer sobre a ciência, enquanto portadora de verdades relativas, provavelmente pensou em definir a verdade como uma pretensão de validade que permite argumentos a favor e contra, porque, para valer de direito e de fato, é necessário o consenso: “ao mesmo tempo, verdades tidas

⁵ Outro aspecto da ideologia é a contra-ideologia: parte inerente da democracia e de todos os discursos que fundamentam as transformações, embora mantenha sua característica justificadora, “... tem projetos políticos definidos como melhores e por isso necessários” (DEMO, 1996, p.20).

como inconcussas podem, de repente, ser questionadas, seja porque sua base lógica se abalou por conta de novos aportes, seja porque o relativo consenso vigente entrou em crise”

Sobre o “relativo consenso vigente” no interior de uma sociedade, JUNG (1986, p. 50) para explicitá-lo começou por explanar a sua idéia acerca do inconsciente. Inicialmente dividiu, teoricamente, o inconsciente em duas partes rigorosamente distintas.

A primeira delas, que denominou de inconsciente pessoal, encerra todos os conteúdos psíquicos esquecidos pelo indivíduo no decorrer da sua vida, conservando traços desses conteúdos mesmo depois que se perdeu qualquer lembrança consciente deles. Contém, também, todas as impressões ou percepções subliminares que não possuem energia psíquica⁶ suficiente para alcançar a consciência. “Conteúdos conscientes acabam mergulhando no inconsciente quando perdem a suas intensidade ou atualidade. A este processo denomino esquecer” (1988, p. 55).

Para JUNG (ibid., p. 122) o inconsciente não se identifica com o desconhecido, é, antes de tudo, o psíquico desconhecido, ou seja, tudo o que supostamente não se distinguiria dos conteúdos psíquicos conhecidos quando chegasse à consciência.

O inconsciente é tudo o que eu sei, mas que não estou pensando no momento,, tudo aquilo de que eu um dia estava consciente,, mas de que atualmente estou esquecido, tudo o que os meus sentidos percebem, mas a minha mente consciente não considera; tudo o eu sinto, penso, recorde e faço voluntariamente e se prestar atenção; todas as coisas futuras que estão dentro de mim e somente mais tarde chegarão à consciência; tudo isso são conteúdos do inconsciente. Estes conteúdos, são, por assim dizer, mais ou menos capazes de se tornar conscientes, ou pelo menos foram conscientes e no momento imediato podem tornar-se conscientes de novo.

Assim, JUNG (op. cit., p. 69) define o inconsciente como “a totalidade de todos os fenômenos em que falta a qualidade da consciência”.

⁶ JUNG denominou a libido de energia psíquica.

A segunda parte do inconsciente JUNG (op. cit., p. 250) denominou de inconsciente impessoal ou coletivo. Como o próprio nome indica, essa parte não inclui nenhum conteúdo pessoal, apenas conteúdos coletivos, ou conteúdos que não pertencem apenas a um indivíduo, mas a um grupo de indivíduos, e, “em geral, a uma nação inteira ou mesmo a toda a humanidade”.

Em sua concepção, estes conteúdos coletivos não foram adquiridos durante a vida do indivíduo; são produtos de formas inatas e dos instintos. “Embora a criança não tenha idéias inatas, possui, contudo, um cérebro altamente desenvolvido, com possibilidades de funcionamento bem definidas. Este cérebro é herdado de seus antepassados. É a sedimentação da função psíquica de todos os ancestrais” (idem, p. 250).

Estes conteúdos, comuns a todos indivíduos, JUNG denominou de arquétipo ou imagem primordial, afirmando que “todas as vezes que os conteúdos do inconsciente coletivo são ativados, produzem um forte impacto sobre a consciência individual, alterando o consenso vigente” (ibid., p. 254).

Afirma JUNG (1987, p. 91) que “(...) é a esta a uniformidade fundamental da psique inconsciente que os seres humanos devem, a possibilidade universal de se entenderem, possibilidade esta que transcende as diferenças individuais” esclarecendo (1986, p. 46): “(...) na medida em que o homem também é um pedaço do mundo, ele traz o mundo, isto é, algo de pessoal e impessoal dentro de si”.

Sob essa mesma perspectiva, no que diz respeito à validade da ciência, JUNG (1986, p. 115) esclarece que “válido” é o que a maioria crê, pois nessa direção, apenas confirma a igualdade de todos. Mas para uma consciência diferenciada já não é mais de todo evidente que sua própria concepção se aplique aos outros e vice-versa”.

Sob este ponto de vista, é possível afirmar que as condições sociais, políticas e religiosas gerais, afetam o inconsciente coletivo no sentido de que todos os fatores que são reprimidos da na vida de um povo, pelas atitudes políticas ou concepções do mundo predominantes, se reúnem pouco a pouco no inconsciente coletivo, ativando os seus conteúdos, alteram o que JUNG chamou de “relativo consenso vigente numa determinada sociedade, gerando uma crise” (op. cit. p.116).

Sobre o desencadear da crise no consenso vigente JUNG (1987, p. 260)

esclarece:

Em geral, um ou mais indivíduos, dotados de percepção particularmente poderosa, tomam consciência dessas mudanças e as traduzem em idéias comunicáveis. Essas idéias se propagam rapidamente, (porque também ocorreram mudanças no inconsciente coletivo). De um lado, há uma disposição geral a aceitar idéias novas, de outro, há uma grande resistência. As idéias novas são inimigas das antigas e surgem de uma forma praticamente inaceitável para as antigas atitudes. Se a tradução do inconsciente coletivo em uma linguagem comunicável for bem sucedida, produz um efeito transformador; as forças contidas nos conteúdos inconscientes são canalizadas, graças à sua tradução, para a consciência e formam uma fonte energética capaz de desencadear um entusiasmo coletivo.

Para JUNG “cultura é a consciência no mais alto grau possível” (1988, p. 56).

BOAVENTURA SANTOS (2000, p. 107) afirma que a ciência moderna nasceu em oposição ao senso comum que considera superficial, ilusório e falso.

A essa distinção entre ciência e senso comum, SANTOS denomina a primeira ruptura epistemológica que define dois tipos de conhecimento: o conhecimento verdadeiro e senso comum.

Embora opostas, essas entidades epistêmicas implicam-se reciprocamente, pois uma não pode existir sem a outra, fazendo parte da mesma constelação cultural que apresenta sinais de exaustão. Para ele, o senso comum é tão moderno quanto ciência. Fazendo, a partir da ciência, a distinção de ciência e senso comum, diz que se trata de distinguir entre conhecimento objetivo e mera opinião ou preconceito.

Por outro lado, fazendo a mesma distinção a partir do senso comum, distingue conhecimento incompreensível e prodigioso de conhecimento óbvio e conhecimento útil, razão pela qual aponta como uma distinção que está longe de ser simétrica.

Assim, propõe uma dupla ruptura epistemológica como forma de superar o que chama de beco-sem-saída.

Essa dupla ruptura significa que depois de consumada a primeira ruptura que permitiu à ciência moderna diferenciar-se do senso comum, propõe romper com a primeira ruptura a fim de transformar o conhecimento científico num novo senso comum.

Para ele o conhecimento-emancipação tem que romper com o senso comum conservador, mistificado e mistificador para se transformar num senso comum novo e emancipatório.

BOAVENTURA SANTOS pensa num conhecimento emancipador que se converta num senso comum emancipatório, impondo-se contra o preconceito conservador e ao conhecimento impenetrável, e que se apresente como um conhecimento prudente para uma vida decente.

Ainda que o senso comum seja um conhecimento mistificado e mistificador, e de ser conservador, possui uma dimensão utópica e libertadora que pode valorizar-se pelo diálogo com o conhecimento pós-moderno.

Para BOAVENTURA SANTOS (ibid, p.108) os aspectos utópico e libertador apresentam-se muito claramente em muitas das características do conhecimento do senso comum na medida em que este faz coincidir causa e intenção, subjacendo-lhe uma visão do mundo assente na ação e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais:

O senso comum é prático e pragmático, reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência, inspira confiança e confere segurança. É transparente e evidente. Desconfia da opacidade dos objetos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, á competência cognitiva e à competência lingüística. (...) Finalmente, o senso comum, nas palavras de Dewey, funde a utilização com a fruição, o emocional com op intelectual e o prático.

Assim, o senso comum transformado pelo conhecimento-emancipação intensifica a trajetória da condição da ignorância (colonialismo) para a condição do saber (solidariedade). A solidariedade enquanto forma de conhecimento é a condição necessária da solidariedade enquanto prática política. Mas, para SANTOS (ibid., p. 109), “a solidariedade só será senso comum político na medida em que for um senso comum *tout court*”.

O segundo desvio de BOAVENTURA SANTOS diz respeito ao estatuto e ao objeto da crítica.

Para ele, todo pensamento crítico é centrífugo e subversivo na medida em que visa a criar desfamiliarização em relação ao que está estabelecido e é, convencionalmente aceito como normal, inevitável e necessário.

Enquanto na teoria crítica moderna o objetivo do trabalho crítico é criar desfamiliarização, aí residindo a seu caráter vanguardista, SANTOS propõe que o objetivo da vida não é a desfamiliaridade com a vida. A desfamiliarização é concebida por ele como um momento de suspensão necessária para criar uma nova familiaridade.

Outro ponto é que a teoria crítica moderna reside na autoreflexividade. Ao identificar e denunciar as opacidades, falsidades e manipulações do que critica, a teoria crítica moderna assume acriticamente a transparência, a verdade e a genuinidade do que diz a respeito de si própria. Não se questiona no ato de questionar, nem aplica a si própria o grau de exigência com que critica.

A proposta de BOAVENTURA SANTOS parte do pressuposto de que o que dizemos acerca do que dizemos é sempre mais do que sabemos acerca do que dizemos.

Nesse excesso, reside o limite da crítica, porque: “Quanto menos se reconhece este limite maior ele se torna. A dificuldade desse reconhecimento reside em que algumas linhas que separam a crítica do objeto da crítica são também as que se unem a ele. Não é fácil aceitar que na crítica há sempre algo de autocrítica” (idem, p. 110).

7.1.3 A Pesquisa na Construção do Conhecimento

O aparecimento de novos sujeitos de direito, o aumento de bens a serem tutelados e a ampliação do *status* dos sujeitos (OLIVEIRA JÚNIOR, 2000, p. 326), ao lado de novos grupos sociais que estão a reivindicar outras espécies de direitos, revelam a premência da pesquisa no que diz respeito às suas origens, ao espaço político no qual se desenvolvem, à sua natureza jurídica e aos seus fundamentos.

Enquanto componente do processo de busca da autonomia a pesquisa está inserida no trajeto normal de formação histórica, significando uma possibilidade de conhecer a realidade que circunda o sujeito.

Nesse sentido, não se trata de apenas pesquisar o que está acontecendo, mas, especialmente, porque está acontecendo como possibilidade de serem criadas condições para que as realidades sociais e jurídicas possam ser modificadas a partir de uma nova cultura, para a conquista de um novo modo de vida neste novo século.

Parece acertado, nesse momento, afirmar que a pesquisa coincide com criar e emancipar quando está fundada no esforço sistemático e inventivo, de elaboração própria, como instrumento para construir um ensino voltado para o devir.

Dito de outro modo, a pesquisa adquire uma dimensão de autoconhecimento libertador na medida em que afasta o homem da servidão das certezas de um conhecimento já produzido. Não se apresenta só como busca de conhecimento, mas igualmente como uma atitude política que propõe superar as condições atuais de reprodução de saberes.

Um ensino do Direito sem pesquisa jamais deixará de ser exclusivamente uma transmissão da cultura já feita, estática e desintegrada da realidade. Por outro lado, as demandas sociais exigem que o ensino jurídico se faça com a pesquisa e por meio dela. Nessa direção, ROCHA (Ibid., p. 196) afirma: "(...) pode-se dizer que alguns grupos de pesquisa minoritários conseguem pensar as contradições da realidade. No entanto, a maioria dos cursos, vítimas de necessidades financeiras, massificou-se demasiadamente, impossibilitando completamente a pesquisa".

A articulação entre pesquisa e o ensino capacitam o professor e o aluno para que amadureçam cientificamente e aprendam a alcançar novos conhecimentos, inclusive, indagando novos modos de atingir e expandir a verdade.

A pesquisa nascendo do próprio ensino e ensino nascendo da pesquisa, formando a base e o sustentáculo do ensino, e conduzindo à descoberta de novos processos de aprendizagem.

Assim, enquanto parte do ensino, a pesquisa vai-se articulando a partir de si mesma como um método de realizar o ensino.

Nos cursos jurídicos pode representar a possibilidade de instrumentação científica ao lado da conotação educativa, na medida em que inclui a elaboração própria, teorização das práticas e atualização permanente. Neste contexto, apresenta-se como um instrumento teórico-metodológico para a construção do conhecimento, procurando ultrapassar os limites do já conhecido, especialmente para encontrar alternativas de ação, visando ampliar o espaço democrático.

Os discursos docentes, sob essa ótica, deixam de compor o processo de ensino, para dar lugar ao trabalho conjunto, de parceria, na criação do conhecimento, que envolve estilo, e nesse sentido, uma certa exposição subjetiva de quem o enuncia, indissociável de uma criação de cada um (DIDIER-WEILL, 1988).

Essa criação se articula intimamente ao fato de que o conhecimento não é a algo já pronto que se retorna, mas a uma proposta cujo caráter aberto lhe é intrínseco e constitutivo. O conhecimento não pode ser sustentado por quem se situe à margem dele, por quem queira estar imune a seus efeitos. Não comporta essa pureza, essa neutralidade, essa fuga. A transmissão do conhecimento é sempre um discurso com sujeito, com sua inafastável implicação.

WARAT (1998, p. 34-35) ensina:

Colocar-nos-íamos numa armadilha enganosa se pensássemos que o trabalho científico tem como meta superar as contradições do discurso ideológico. Desta forma, ele somente ideologizaria seu trabalho, pois tenta persuadir sobre a não condição de seu discurso sobre a realidade - o que implica, em última instância, que seu produto contribui para ocultar o jogo das significações contraditórias da realidade social.

ADEODATO (1996, p. 77), acerca da pesquisa faz as seguintes considerações: (...) e a capacitação docente depende diretamente da pesquisa. Daí o truísmo, tão difícil de ser compreendido por muitos recalcitrantes; não é possível

docência de qualidade, não é possível professor sem pesquisa”, “(...) e não apenas o estudo individual de alguns poucos abnegados executam no isolamento de suas bibliotecas particulares, mas sim a pesquisa institucionalizada, o trabalho conjunto, a pesquisa-ensino”.

Essas considerações apontam, precisamente, para o momento de se perguntar quanto de criação pessoal pode a transmissão do conhecimento conter.

Criação sugere a possibilidade de sentidos novos, inesperados, articulados à ordem dos desejos de autonomia do sujeito criador que se fundamenta na consciência crítica.

Quando se fala em criação não se está tratando de apontar para a possibilidade de novas tecnologias, mas da utilização do presente como fonte inesgotável para suscitar novas idéias, novos ideais e diferentes formas de viver.

Criação vinculada à solidariedade, à autonomia e à justiça social.

A pesquisa como descoberta e criação, produzindo o conhecimento, representa uma “iluminação da realidade” (LUCKESI, op. cit., p. 127), uma possibilidade de ações práticas com potencial de adequação muito maior.

Acolhendo a concepção de DEMO (1991, p. 18) de pesquisa como princípio científico e educativo, pode-se afirmar que a pesquisa criativa apresenta-se como instrumento teórico-metodológico para construir conhecimento, como forma de ultrapassar os limites do já sabido; para procurar novas alternativas de ação em todos os setores da realidade numa dimensão de instrumento para um projeto de emancipação; como instrumento criador e de transformação, é, estruturalmente, um meio de aquisição da consciência crítica.

Nessa perspectiva, os cursos de Direito funcionando como mediadores entre os alunos e o meio social, exercendo a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto, situado no tempo e no espaço, inserido no contexto de relações sociais, dá origem a um saber criticamente reelaborado.

Um Curso de Direito cujo ensino esteja voltado para as relações sociais porque “a legitimidade do Direito depende de sua capacidade de se comunicar com o social” (ROCHA, op. cit., p. 196).

A meta para o Curso de Direito, sob a perspectiva de um ensino crítico fundado na TEORIA CRÍTICA DOS CONTEÚDOS e da PEDAGOGIA DE WARAT,

incluía o estabelecimento da pesquisa para que pudéssemos fundamentar a apropriação, desapropriação e re-apropriação do saber; e, no contexto social dos alunos, constituir uma relação com modelos que dissessem respeito ao mundo em que vivem.

Buscou-se, também, em SOUZA JÚNIOR (1976, p. 93) fundamentos que pudessem legitimar a opção pelo ensino fundado na pesquisa:

A pesquisa abre a visão sobre a crise do Direito, iluminando a reflexão acerca de suas determinações, enquanto forma o novo tipo de jurista capaz de empreender, para superar a distância que separa o conhecimento do Direito, de sua realidade social, política e moral, a edificação de pontes sobre o futuro, através das quais transitem os elementos de uma nova teoria do Direito e de um novo modelo de ensino jurídico.

Na direção de um ensino emancipatório como meio de dar sentido humano e social a todos os conteúdos e relacioná-los com a realidade social, pela consciência crítica e reflexiva de si mesmo e da sociedade, em DEMO encontram-se os referenciais teóricos acerca dos diferentes níveis de pesquisa que se planejou implantar no curso de direito idealizado.

Inicialmente, na primeira série do Curso de Direito adotou-se a pesquisa como interpretação reprodutiva. Nesse nível, que é considerado como iniciação à pesquisa, o aluno aprende desenvolve um tipo de leitura dinâmica, a capacidade de síntese, e, usando de modesta interpretação pode reproduzir um texto com maior fidelidade.

Na segunda série foi adotada a pesquisa com interpretação própria de modo a permitir a saída da reprodução, para a possibilidade de reescrever, sob a tênue luz de uma interpretação pessoal, o conhecimento apreendido por outro.

Na terceira e quarta séries foi adotada a pesquisa como reconstrução. Nesse momento, o aluno tem condições de superar os níveis anteriores para buscar uma proposta pessoal.

Finalmente, pronto para elaborar a Monografia de Final de Curso, o acadêmico, já na quinta e última série, seria orientado para a pesquisa enquanto construção, o que pressupunha um conhecimento anterior que lhe serviria de embasamento teórico e de condição para uma proposta no interior dos paradigmas existentes.

Nesses níveis de pesquisa, os acadêmicos seriam orientados para os gêneros que se interligam:

- a) pesquisa teórica que não conduz à intervenção na realidade, mas, por outro lado, constrói as condições porque o leva a desenvolver uma competência conceitual, a análise lógica e, especialmente, o domínio da arte de argumentar. Permite-lhe, também, conhecer os quadros de referência alternativos, clássicos e modernos ou os teóricos relevantes, de modo a conduzir à atualização da polêmica teórica, como oportunidade que o remete à crítica. A argumentação desenvolvida, como consequência do conhecimento teórico, encaminha à construção própria, fundamentada em convicção científica.
- b) pesquisa metodológica voltada para a construção e reconstrução de paradigmas e instrumentos científicos. A ciência nasce do questionamento e, por coerência científica, deve continuar servindo ao questionamento. Ou seja, a pesquisa metodológica corresponde à autocrítica questionadora da ciência, uma das características da modernidade. Faz parte dela o estudo dos paradigmas, das polêmicas e as superações.

Todo o cientista criativo e produtivo marca sua presença pela teoria, pela prática e pela discussão metodológica. A preocupação com o método é um visível sinal de competência, “no mínimo de bom nível” pois é impossível criar, sem o “como” fazer (DEMO, 1991, p. 19). A teoria coloca em discussão as concepções de realidade; o método coloca em discussão as concepções de ciência. O método é o caminho e o instrumento para a captação da realidade.

Toda pesquisa contém o momento em que se colocam as fases a serem seguidas; os possíveis resultados que podem surgir, os autores a serem lidos, ou os caminhos a serem percorridos no transcorrer da busca.

Nesse contexto, o método, aqui significando um meio de atingir determinado fim, assume uma conotação educativa na proporção que conduz o aluno a atitudes desembaraçadas de preconceitos, afastando-o do hábito de copiar e fornecendo-lhe a oportunidade de distinguir a ciência enquanto conhecimento metódico, testado e

com mais probabilidades de ser verdadeiro, de outros saberes, na medida que são ou podem ser fundados no relativo consenso vigente.

Na pesquisa metodológica devem estar presentes os questionamentos críticos, constantes e processuais da própria ciência: seu lugar na sociedade, o que pode ou não explicar, suas ideologias e mitos; a discussão crítica das metodologias: dialéticas, positivistas e normativistas; as propostas de metodologias alternativas: pesquisa participante, avaliação qualitativa, hermenêutica; a capacidade de aferir de uma teoria, a concepção científica subjacente e, nas entrelinhas, a postura metodológica; a capacidade de detectar o fundo ideológico das produções científicas, já que são condicionadas também socialmente, do que se pode inferir a concepção de ciência e método; a formação crítica emancipatória de espaço científico próprio; a discussão do lugar da ciência na sociedade.

Dentre esses tópicos, destacamos o questionamento crítico porque “a ciência criativa é aquela que questiona” (DEMO, op. cit., p. 26).

c) pesquisa empírica, na qual o aluno pode se dedicar a trabalhar a parte da realidade que se manifesta empiricamente, razão pela qual é de fácil manejo. A importância da pesquisa empírica está na possibilidade de oferecer maior consistência na argumentação, por mais frágil que possa ser a “base factual” (DEMO, idem, p.37) que se pretenda sustentar. O significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, no sentido de facilitarem a aproximação prática.

Desse modo, é fundamental a integração crítica das dimensões das metodologias qualitativas e quantitativas que fazem parte de uma realidade única.

Ora, se a pesquisa é a descoberta da realidade, não se pode restringi-la à sua manifestação empírica, é preciso ter consciência da impossibilidade de um reconhecimento empírico sem o concurso da teoria, do método e da prática. O pesquisador é aquele que sabe acumular dados mensuráveis, que nunca desiste de questionar a realidade, “sabendo que qualquer conhecimento é apenas recorte” (DEMO, ibid., p. 12).

d) pesquisa prática, esse gênero de pesquisa permite a intervenção direta na realidade, teorizar práticas, produzir alternativas concretas e gera o comprometimento com soluções. O essencial é o manejo da qualidade política e da ideologia, em particular nas ciências sociais.

Nesse sentido, deve ser questionado, especialmente, a que fins atende a ciência, qual a ética implicada e a que interesses ela serve.

Pesquisa prática significa comprometimento do pesquisador porque elimina a separação entre o sujeito e o objeto pesquisado. É o uso inteligente da ciência para fins emancipatórios de maneira a tornar possível a transformação da realidade. No dizer de PELLEGRINO “o ser humano é o ser para qual o mundo, tal como está, não basta” (1989, p. 24).

Ao exame desses gêneros de pesquisa percebe-se que se interligam necessariamente: seja como condição de intervenção ou como intervenção direta. Teoria e prática se interligam, na medida em que não é possível realizar uma prática transformadora sem fundamentação teórica, porque, conforme ROCHA (op. cit. p. 55):

Na verdade, a descontinuidade entre teoria e práxis é aparente. É exatamente a dialética entre estes dois pólos que proporciona ao direito a obtenção de seus efeitos a materialidade social. O direito, enquanto teoria, só tem razão de ser voltado a uma prática e vice-versa. Com efeito, tanto a teoria quanto a práxis jurídicas não são autônomas, nem determinadas mecanicamente pelo Estado ou pela sociedade. O direito é parte constitutiva da complexidade das relações sociais, sendo influenciado por suas relações de forças, em dado momento histórico e tendo, por sua vez, papel decisivo na determinação hegemônica desta configuração de poder. O direito, contraditoriamente, possui componentes legitimadores da dominação social, aliados a aspectos reivindicatórios materiais de participação social.

Cada um desses gêneros de pesquisa apresenta variantes do questionamento sistemático, crítico e criativo, tendo em comum o mesmo objetivo: construção de condições científicas para melhor intervir na realidade. Diferenciam-se em suas tendências, mas culminam em uma nova definição de pesquisa e conhecimento enquanto criação.

Parece acertado neste momento, afirmar que a ciência ou conhecimento e a pesquisa representam questionamento sistemático, crítico e criativo que proporciona uma intervenção inovadora. O conceito de pesquisa inclui o compromisso com a sistematização, com a qualidade formal, a política e a intervenção inovadora.

A pesquisa é fundamental porque está no nascedouro da consciência crítica questionadora, e permite a produção de alternativas de intervenção direta nas práticas sociais. Por outro lado, “entender os antagonismos próprios da materialidade jurídica de cada formação social é crucial para a determinação da

especificidade do direito nas relações de poder que compõem a nossa sociedade” (ROCHA, *ibid.*, p.56).

A formação da cidadania compreende a formação do homem social e participativo, responsável político e produtivo; capaz de estabelecer relações para além de seu universo pessoal; detentor de conhecimentos técnicos, profissionais, científicos e intelectuais que só têm sentido se socialmente necessários.

O conhecimento, assim entendido, deve, necessariamente, passar pela atualização constante, de modo a colocar o indivíduo à frente dos tempos: “No aprender a aprender e no saber pensar, forjam-se virtudes de um sujeito que está à frente de seu destino” (DEMO, *op. cit.*, p.16).

Dessa maneira, a pesquisa adquire a condição de “função básica” da educação. Em termos instrumentais, atravessa as técnicas de construção do conhecimento e desenvolve a capacidade crítica e criativa na educação voltada à emancipação. Enquanto princípio científico e educativo e, diálogo com a realidade, serve de instrumento para criar ciência e promover o questionamento criativo, pressupostos indispensáveis na formação do indivíduo competente para construir sua cidadania.

Nos cursos jurídicos assume condição de contato com a realidade, estimulando a participação do aluno na descoberta do ordenamento legal como um instrumento eficaz nas mudanças sociais.

Assim, entendeu-se na elaboração do Projeto Pedagógico que professor e alunos em parceria, mediatizados pelo comprometimento político, para alcançar a realidade, apreendida pela pesquisa da qual extraem o conhecimento, atingem um nível de consciência crítica que os faz capazes de atuar sobre a realidade transformando-a.

8 O PROJETO PEDAGÓGICO

8.1 INTRODUÇÃO

Tomando como pano de fundo a assertiva de LUCKESI (1995, p. 21) que “a educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica, a prática pedagógica está articulada com uma pedagogia que nada mais é do que uma concepção filosófica da educação que ordena os elementos que direcionam a prática educacional”.

Optou-se pela articulação da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos com a Pedagógica de WARAT de modo a fundamentar o Projeto Pedagógico elaborado para o Curso de Direito da UTP.

Inicialmente foi firmada uma parceria com os docentes sustentada por uma relação dialética entre o ato político e o ato pedagógico capaz de formar juristas críticos, reflexivos, autônomos e criativos, aptos a construir uma nova sociedade fundada na democracia e na solidariedade.

GUILHERME GERMANO TELLES BAUER, LEONEL SEVERO ROCHA, LUIS ALBERTO WARAT, JOSÉ MARÍA GÓMEZ, professores nacional e internacionalmente reconhecidos por seu saber científico, INGO VOESE, ITAMAR BEVILÁQUA e JOSÉ EUDENI MAGALHÃES, entre outros, comprometidos com a realidade social, com competência formal e política comprovada, trouxe a certeza de que a prática dos direitos humanos e a da democracia ganhariam especial espaço no convívio acadêmico que se pretendia inaugurar.

Partiu-se do princípio que o Curso de Direito, enquanto espaço privilegiado para a prática pedagógica, tem papel fundamental porque “é o difusor dos conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais” (DEMO, 1996, p. 40).

Nessa direção, a Escola é parte integrante da sociedade e nela estará integrada, quando o objetivo de educar for o de participar da sociedade moderna e transformá-la democraticamente, no sentido de desenvolvimento comum e da justiça

social, prevaleça sobre quaisquer outros; quando o ensino refletir as aspirações e a linguagem da comunidade, vinculando-as, consistentemente, com aquelas de natureza mais geral da localidade, do estado e do país; o trabalho escolar estiver efetivamente calcado em pesquisa sobre as características da comunidade de egressos; a experimentação for admitida e incentivada no sentido do aperfeiçoamento dos métodos mais generalizados, ou da sua substituição por outros mais próprios para os processos de ensino; agir na sociedade de modo a transformá-la, servindo aos interesses coletivos e garantindo um bom ensino. (CURY, 1985, p. 15).

Desse modo e a partir dessa perspectiva, o objetivo era o de preparar o discente para a realidade social fornecendo-lhe instrumentos adequados para a aquisição de conteúdos, auxiliá-lo a desenvolver a consciência crítica, tornando-o capaz de construir conhecimento e de participar política e ativamente na democratização da sociedade (LUCKESI, op. cit. p. 115).

A Escola deixaria, assim, de ser ambiente de sujeições e silêncios para ser um ambiente de alegria, pesquisa e dinamismo (NOGUEIRA, 1985, p. 82), porque o docente, no contexto de um curso de Direito integrado na sociedade, atua como mediador entre o coletivo da sociedade e o individual do aluno, “exercendo o papel de um dos mediadores sociais entre o universal da sociedade e o particular do educando” (LUCKESI, *ibid.*, p. 116).

Existia a convicção de que para ocupar o lugar de mediador social o professor precisaria possuir conhecimentos e habilidades, e, especialmente, compreensão da realidade na qual atua. Nesse sentido, o professor tem duas opções: ou quer a permanência da sociedade com todas as desigualdades, ou trabalha para modificá-la.

Se o professor pretende modificá-la, é necessário o conhecimento acerca das suas origens e de suas influências na construção do Direito. No sentido mais amplo, esse conhecimento constrói a ponte que liga os cursos de Direito (abandonado e quase perdido intramuros) ao mundo exterior, ao mundo do futuro que está chegando e que ainda não pode ser compreendido (WARAT, *ibid.*, p.193).

Não será possível se apoderar do futuro, incorporando-o, se não houver a posse daquelas experiências da humanidade deixadas pelo mundo que nos

precedeu. Sem isso, as pessoas se encontram desprovidas das raízes e dos pontos de referência tornando-se vítimas do futuro e da novidade.

A formação técnica dirigida apenas para uma finalidade não será capaz de impedir a ilusão e nada terá para opor ao ofuscamento. Sofre ela de falta de cultura, cuja lei mais importante é a continuidade da história que vem a ser a continuidade da consciência individual. É essa continuidade que une os diferentes, e é importante para a cura dos conflitos que ameaçam a humanidade.

No que diz respeito ao campo de trabalho, o Curso contava com docentes portadores de conhecimentos teóricos suficientes para desenvolver suas atividades com competência, habilidades e recursos técnicos de ensino, de modo a viabilizar a seus alunos a apropriação da cultura elaborada, para que pudessem, a partir dela, criar novos conhecimentos.

Esses professores, sobretudo, eram detentores da “arte de ensinar”, conforme LUCKESI (op. cit., p. 117):

É preciso desejar ensinar, é preciso querer ensinar. De certa forma, é preciso ter paixão nessa atividade. É preciso estar em sintonia afetiva com aquilo que se faz. Um professor que faz sua atividade uma mercadoria, dificilmente será um professor comprometido com a elevação cultural dos educandos. O salário não nos paga o que fazemos. Por isso, torna-se importante, além da competência teórica, técnica e política, uma paixão pelo que se faz. Uma paixão que se manifeste, ao mesmo tempo, de forma afetiva e política. Sem essa forma de paixão, as demais qualidades necessárias ao educador se tornam formais e frias. (...) Daí vem a “arte de ensinar”, que nada mais é do que um desejo permanente de trabalhar, das mais variadas e adequadas formas

Professores que não substituíram a paixão de ensinar pelo desejo de se colocar no lugar do conhecimento, transformando-se em gurus.

VARELA (1986, p. XCVII) na introdução à obra *Direitos Reais*, de ORLANDO GOMES, mostra o professor de Direito personificado em “Mestre”, e mais que “Mestre”, o Sacerdote, capaz de distribuir os sagrados e divinos dons da Cultura e da Sabedoria: “é na sala de aula, no anfiteatro da escola, que o Mestre sente plenamente realizada sua vocação natural de apóstolo do ensino. Nas aras da lição magistral é que o sumo sacerdote do Direito presta apaixonadamente culto aos nossos *idolatribus*, às suas divindades da Cultura e da Sabedoria”.

Para MORGADO (ibid., p. 30) os desejos de ser guru de um lado e de outro o de seguir um mestre, decorrem da assimetria de conhecimentos existentes entre

professor e alunos: um que sabe mais (suposto saber do mestre) e um que não sabe e quer saber (o aluno) : “se o docente personifica o conhecimento, não há o que se possa fazer para que os alunos se apropriem dele. Estarão eternamente aprisionados à condição de discípulos, infantilizados nas suas possibilidades de crescimento e autonomia” (MORGADO, *ibid.*, p. 32).

O professor transformando sua “autoridade pedagógica” em estratégia pedagógica necessária e adequada pelas mediações que estabelece, investe na possibilidade de crescimento e interação com seus alunos gerando autonomia e tornando possível a socialização do conhecimento.

O trabalho do professor, portanto, consiste no esforço permanente de contribuir para que o aluno supere a assimetria existente entre os níveis do conhecimento de um e de outro, ao longo do processo pedagógico.

O discente, parceiro na relação pedagógica, é sujeito-membro da sociedade com história própria que procura novos padrões de conhecimentos, o que justifica a afirmação de que a leitura intensa, a pesquisa e a participação na organização e execução do processo pedagógico devem estar presentes no seu cotidiano.

A prática pedagógica permeada de relação dialógica envolve professor e alunos na formação do raciocínio, desenvolve o espírito participativo e crítico e cria o hábito de reflexão.

Todavia, o diálogo entre professor e aluno só acontece quando ambos se encontram envolvidos na abordagem de um tema comum: o aluno precisará, previamente, se instrumentalizar por meio da leitura e da pesquisa para que colabore na superação da assimetria de conhecimentos existente entre ambos.

Possuidor de cultura própria, ativo e dinâmico; o aluno, no processo educativo deve ser entendido como sujeito capaz de crescimento e de criação autônoma. Relacionando sua vida com os conteúdos propostos, passa a questionar as experiências vividas e, se reconhecendo nos modelos sociais apresentados pelo professor, tem condições de ampliá-las.

O docente, na medida em que insere elementos novos na cultura elaborada, aplicando-os criticamente na prática do aluno de modo a possibilitar sua articulação com o mundo vivido, viabiliza a retomada da sua vivência, elevando-a a um novo patamar de compreensão.

Os alunos dos cursos jurídicos, ao pesquisarem a lei, a doutrina e a jurisprudência como fontes do Direito, criarão oportunidades de conhecer múltiplas versões sobre determinado objeto de pesquisa. Diversificadas as informações, individuais e coletivamente, estarão incentivados a refletir sobre as contradições entre a lei e a realidade social, e a formular conceitos próprios sobre o material obtido, desenvolvendo a consciência crítica e habilidades para a discussão.

O professor de Direito, enquanto articulador do processo de pesquisa, ao expor e estimular à crítica os conteúdos jurídicos, conduz o discente a perceber as implicações da lei com o poder.

A relação dialógica, decorrente das discussões coletivas, exercita a democracia e conduz ao conhecimento crítico da realidade, na medida em que não toma a parte pelo todo (para estabelecer um conhecimento aproximativo do real, importa tomar cada coisa pelo todo, por todos os elementos que o compõem dentro de um nexo de relações). Importa em desvelar as relações que constituem o objeto de estudo, não tomando o particular pelo universal, mas procurando no particular o universal. A identificação desses elementos universais é necessária para a constituição de uma compreensão direta da realidade.

Não se pode esquecer que o passado se faz presente, que nada se faz abruptamente: todos os fenômenos naturais ou sociais têm uma gênese, uma história. Essa história é que possibilita entender a existência do objeto que se estuda.

Por outro lado, os conhecimentos já existentes representam passos dados pela humanidade, no esforço permanente de entender a realidade e de transformá-la. (LUCKESI, op. cit., p. 116).

No que diz respeito aos métodos, é preciso que eles favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos e que “esses possam reconhecer nos conteúdos, o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade social” (LIBÂNEO, op. cit., p. 40).

DEMO (op. cit., p. 15) distingue a qualidade *lato sensu* em qualidade formal e qualidade política, enquanto instrumentos para realizar a excelência dos conteúdos e abranger os métodos e processos que se relacionam a eles.

Ligada à eficiência, à técnica e à perfeição do como se faz, a qualidade formal se refere à excelência dos conteúdos; a qualidade política, por sua vez,

permite que o conhecimento seja acompanhado de convicções fundamentais de solidariedade, autonomia, alteridade e democracia, já que é na relação com o conhecimento e com o aluno que a autoridade pedagógica se concretiza. Pode-se inferir, daí, que é possível ir do saber ao engajamento político.

A formação da personalidade decorre da assimilação dos conteúdos e, de conformidade com as condições pessoais do aluno, a base política que os informa.

Definida a proposta pedagógica, com seus objetivos políticos e educacionais, eram os seguintes pressupostos:

- a) os procedimentos de ensino selecionados ou construídos deveriam ser mediações da proposta pedagógica e, por isso, estar estreitamente articulados com ela;
- b) para que a proposta pedagógica se traduzisse em resultados concretos, selecionamos e/ou construímos, em parceria, procedimentos que conduzissem a resultados processuais, que poderiam ser parciais mas que necessitavam ser interligados à dinâmica do tempo e da história;
- c) para que os procedimentos fossem efetivos, não poderiam ser selecionados ou constituídos com base no senso comum. Os professores, para isso, deveriam lançar mão dos conhecimentos científicos disponíveis para isso;
- d) como nem sempre é possível selecionar de imediato os objetivos perseguidos, o docente estava permanentemente alerta para o trabalho que desenvolvia, avaliando suas atividades e tomando novas e subseqüentes decisões. Com uma meta a alcançar, o procedimento adotado, mostrando-se inadequado, era deixado de lado para serem procurados procedimentos alternativos.

A pesquisa não foi entendida como proposição de trabalhos de 80 a 100 folhas que o professor mandaria fazer, mas como a produção de textos que demandassem problematizações, reflexão crítica e busca de referenciais teóricos que conduzissem à produção individual e coletiva, permitindo o avanço, a discussão e a relação dialógica do conteúdo proposto.

Os docentes, enquanto articuladores do processo de pesquisa, criadores e instigadores de problemáticas, estavam aptos a conduzir os alunos a buscarem informações e a processá-las.

Nesse contexto, provocavam a produção de novos conhecimentos que aproximassem os alunos da realidade cotidiana que os esperava.

Estava o corpo docente convicto de que as exigências da sociedade moderna, baseada na circulação de informações em todas as áreas da produção do conhecimento, reclamam um professor de Direito pesquisador capaz de encaminhar seus alunos à construção individual e coletiva de referenciais significativos que os instrumentalizem, de modo a exercerem plenamente sua cidadania (Cidadania, nesta perspectiva, envolve a alteridade e a eticidade como campo de construção para uma nova sociedade que desloque o seu foco de interesse para a igualdade entre os seus integrantes).

Assim, a pesquisa, aliada à visão crítica da realidade social, pelas informações que proporciona, conduz à capacidade de pensar a sociedade numa dimensão crítica e criativa.

Na mesma direção, a prática de um ensino jurídico-crítico implica em um recurso para que se reflita sobre a própria ciência do Direito, seus pressupostos, suas propostas e seus resultados na inserção sócio-cultural.

O Direito, entendido como realidade dialética, conduz à compreensão dos seus conteúdos como dados incompletos, necessária e permanentemente construídos, num processo dinâmico, contextual, procurando ser igualitário e justo. Sob esse ponto de vista, a elaboração da norma deve estar voltada, sempre, para a sociedade, de modo a oferecer possibilidades de abertura, cada vez maior, dos espaços democráticos dos seus destinatários, na caminhada para a autonomia.

Por outro lado, a metodologia é social no ensino jurídico na medida em que tenha como ponto de partida a reflexão sobre o problema tal como se apresenta na realidade social, na suposição de que o conflito não é um mal em si mesmo, mas uma fonte de soluções e meio de exercitar a produção do conhecimento novo superando o velho.

O novo indica algo a ser experimentado. O novo pode, também ser nefasto (JUNG, 1988, p. 150). Por isso somente pode haver verdadeiro progresso se houverem também possibilidades de se reconhecer entre o benéfico e o nefasto. Um

juízo equilibrado exige um ponto de vista estável que tenha por fundamento o necessário conhecimento aprofundado daquilo que se formou.

Se alguém se mantiver inconsciente do contexto histórico e perder a ligação com o passado, corre o risco de sucumbir à sugestão e ao ofuscamento proveniente de todas as novidades: “Constitui o fim trágico de todas as inovações ao serem postas de lado, tanto as coisas boas quanto as imprestáveis” (JUNG, *ibid.*, p. 151).

Entendendo o ensino como um ensaio ao processo de transformação, em que aprender significa buscar a própria identidade vinculada à realidade em que se vive, a proposta de um ensino crítico do Direito alimentava o engajamento do jurista com a realidade da qual é contemporâneo.

Para isso, foi necessário que o professor se ocupasse em avaliar as conseqüências e o grau de receptividade que as leis podem ter na sociedade, libertando-se do mito de que o ensino do Direito deve buscar a racionalidade jurídica despolitizada e, a neutralidade na interpretação da lei como meio de alcançar a justiça social.

Uma prática pedagógica no ensino do Direito vinculada à pesquisa, inserida no trajeto normal de formação histórica e capaz de ligar os conteúdos com a experiência concreta do aluno, proporciona elementos de análise crítica que o ajudam a ultrapassar a experiência, os estereótipos e as pressões difusas da ideologia dominante (LIBÂNEO, *op. cit.*, p. 110).

Preparando os futuros juristas para serem co-edificadores, com outras forças sociais, de uma sociedade cidadã, solidária e incluyente, a prática pedagógica proposta no Curso de Direito garantia o diálogo, a reflexão crítica e o comprometimento político.

Em outras palavras, a prática pedagógica proposta estava fundada na criticidade que exercita a democracia, propicia a inovação, de modo a contribuir na formação da cidadania. Aos professores do Curso de Direito cabia a responsabilidade de sediarem as suas pesquisas na busca de soluções que acompanhassem a evolução dos acontecimentos sociais, contribuindo para a construção de um Estado cada vez mais democrático destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, conscientes de que para cumprir sua função social o Direito precisa ser repensado a partir da realidade social.

Uma prática pedagógica emancipatória no ensino jurídico, fundada na análise crítica da realidade social, no compromisso político e na consciência das finalidades sóciopolíticas da educação, tornou-se possível porque os professores, muitos deles especialmente influenciados teoricamente por WARAT, tinham consciência de que no Direito, assim como em todas as ciências, não há verdades absolutas e que a reprodução da doutrina vigente representa a indiferença pelo caráter ideológico do discurso jurídico, reforçando as injustiças sociais.

Buscou-se colocar em vigência idéia de que a prática dos direitos humanos e da democracia começava em sala de aula, lugar para se colocar em circulação o magistério voltado à formação de pessoas preocupadas com a produção social da democracia. Era um ensino voltado para a solidariedade social que começava pelo fato do docente, despido de qualquer arrogância, seguindo as pegadas de WARAT, ter instalado a dimensão política na educação jurídica.

Quando o Projeto Pedagógico para o Curso de Direito foi elaborado, procurou-se libertar “da crença de que é possível um saber teórico cientificamente contemplativo sobre o Direito, principalmente no sentido de pensar que esse conhecimento teórico seria a condição prévia para uma prática correta da justiça” (WARAT, id.).

Desse modo, a tarefa educacional consistiu em construir um processo de transmissão do conhecimento científico junto com um saber com todas as contradições, com a consciência de que um ensino do Direito só é inovador quando se torna compatível com as incertezas e os conflitos que a existência traz.

8.1.1 Concepções Gerais do Curso

A educação formal define-se, especialmente na atualidade, como um dos elementos mais importantes ao desenvolvimento sustentado não só no que diz respeito aos primeiros níveis de ensino, mas também ao terceiro grau, lugar dos cursos jurídicos, que, ao lado de todos os demais que emprestam contornos à graduação, encontra-se desafiado a assumir a responsabilidade de somar esforços com vistas à conquista da emancipação dos povos.

O sentido coletivo não quer sugerir a supremacia do plural em detrimento das individualidades, ao contrário, intenciona preservar as singularidades, tanto no que diz respeito às pessoas, quanto no tocante aos grupos aos quais elas pertencem.

O enfrentamento do desafio sugeria que era fundamental promover novos conceitos e concepções de ensino, pesquisa e extensão, cabendo a busca de um manejo particular destes pilares, ou seja, a construção de um projeto próprio para tanto: prova irrefutável da conquista da sua autonomia, relevância e sobrevivência significativa ao momento vivido.

Sob essa perspectiva, os cursos de Direito são especialmente atingidos, por serem definidos, a maior parte das vezes, como redutos que há muito se fazem do perpetuar, cabendo aos mesmos, a partir das suas vocações individuais, desencadear processos de renovação e inovação incessantes, por não mais ser possível sustentar qualquer graduação que insista em reduzir o ensino ao que se pode chamar de estoque disponível e apropriável de conhecimentos padronizados.

Os ecos emancipatórios de que todo o meio acadêmico se fazia alvo, especialmente do CEJ-OAB, sugeriam um repensar voltado à construção permanente de saberes, ao compartilhar dos mesmos à formação de sólidas parcerias entre aluno, professor e gestão acadêmica, sem esquecer que as grandes linhas da nova concepção de escola também passavam por defini-la como espaço de elaboração de soluções criativas para os problemas comuns aos protagonistas que a constituem (docentes, discentes e gestores), sempre em consonância com o norte objetivado e com o contexto histórico vivido.

8.1.2 Objetivos do Curso

O curso de Direito idealizado, em consonância com a as exigências da Portaria 14/96, tinha os seguintes objetivos:

- a) suscitar uma visão aberta do Direito compreendendo-o como fenômeno social, ou seja, enquanto realidade dinâmica, não estática;
- b) dar condições a que fosse desenvolvida uma postura crítica frente ao Direito, de modo a adequá-lo à realidade sócio-político-filosófica da atualidade;
- c) desenvolver estratégias teórico-metodológicas que permitissem a superação dos limites da versão eminentemente dogmática da Ciência e do Direito, com vistas ao repensar constante da realidade;
- d) proporcionar meios para que o conhecimento jurídico atendesse à solução de novas problemáticas, às quais nem sempre a legislação oferece resposta, especialmente no que diz respeito à vida considerada em sentido mais amplo, ou seja, dentro da realidade dos grandes blocos mundiais, bem como dos problemas relativos à Ecologia;
- e) utilizar meios transformadores de ação que possibilitassem a compreensão e um manejo diferenciado das principais demandas da atualidade, tais como a relativa à integração continental; e,
- f) repensar as relações entre Direito e Democracia, auxiliando à construção de uma cidadania mais ampla e, via de consequência, de um dever mais social, mais solidário e incluyente que importe em alteridade e qualidade de vida.

8.1.3 Perfil Profissiográfico

O perfil profissiográfico idealizado, a partir dos objetivos e das opções de ensino, pesquisa e extensão, representou uma aposta na necessidade de preparar os bacharéis não apenas para se fazerem profissionais consistentes no interior das estruturas jurídicas operacionais postas, mas, também para ocuparem espaços na construção de um exercício inovador do Direito.

Assim, tendo presentes os movimentos voltados a flexibilizar a face operacional da Justiça, a notória impossibilidade do atual Poder Judiciário de atender a contento todas as demandas propostas, e fiel à intenção de alargar as fronteiras do exercício da cidadania, investiu-se não só na formação de futuros operadores do Direito, mas também na preparação de seus egressos para o que se tem chamado de Advocacia Extrajudicial.

Vale enfatizar, ainda, que a Mediação, a Conciliação e a Arbitragem, que desde o início da década de 90 vêm ganhando força em muitos países latino-americanos, como Uruguai e Argentina, ocupando, inclusive, progressivos espaços no Brasil, levou a acatar, integralmente a proposta de WARAT de implantar um Centro de Mediação por se fazer lugar, por excelência, da democracia e do respeito ao outro.

Ao encontro disso, bem como do perfil inovador do Curso, não caberia outra opção, o que não significa alijar os egressos de outras carreiras, mas, ao contrário, somar a elas um elemento fundamental: a condição de terem seu lugar assegurado no futuro do Direito.

Assim, o já sublinhado nas Concepções Gerais do Curso, no tocante aos elementos que enfatiza, visando instrumentalizar os acadêmicos de maneira a alcançarem o perfil almejado, inteiramente perfilado nas necessárias habilidades esperadas do profissional do Direito enumeradas pela Portaria MEC nº 163, de 27 de fevereiro de 1998, nos seus artigos 2º e 3º:

- a) formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais;
- b) senso ético-profissional, associado à responsabilidade social, com a compreensão da causalidade e finalidade das normas jurídicas e da busca constante da libertação do homem e do aprimoramento da sociedade;
- c) capacidade de apreensão, transmissão crítica e produção criativa do Direito, aliada ao raciocínio lógico e à consciência da necessidade de permanente atualização;
- d) capacidade para equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com as exigências sociais;
- e) capacidade de desenvolver formas extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos;
- f) visão atualizada de mundo e, em particular, consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço.

Somam-se, também, durante os anos de formação promovidos por este Curso, outras habilidades conceituais, humanas e técnicas, voltadas a capacitar o egresso a:

- a) utilizar raciocínio lógico, crítico e analítico, operando com valores e formulações modernas e estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos;
- b) interagir, criativamente, face aos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- c) demonstrar compreensão de todo o horizonte de sua atuação, de modo integrado, sistêmico e crítico, bem como de suas relações com o ambiente externo;
- d) resolver situações jurídicas com flexibilidade e adaptabilidade, diante de problemas e desafios sociais e culturais;
- e) ordenar atividades e programas, e decidir entre alternativas, identificando e dimensionando os problemas sociais e comunitários respectivos (influídos dentro do campo da sua vivência profissional);
- f) selecionar estratégias adequadas de ação, visando a atender interesses interpessoais e institucionais;

g) selecionar e priorizar procedimentos que privilegiem a solução pacífica dos conflitos humanos pelo entendimento e alcance do Instituto da Mediação.

O domínio desse conjunto de habilidades deveria identificar o profissional do Curso, como crítico, generalista e polivalente, adequado, portanto, a um ambiente sócio cultural em constante mutação, com elevado teor de possibilidades de uso da mais moderna tecnologia na era da estrada da informação, e da sociedade do conhecimento.

8.1.4 Metodologia de Ensino

Na busca de caminhos que auxiliassem a superar as concepções de educação, calcadas no replicar de saberes prontos e acabados, e, com vistas à produção de um conhecimento significativo (que desafia todos os educadores conscientes de ser esta a exigência dos novos tempos) fez-se presente nas opções para o Curso de Direito, a começar pela proposta de ensino adotada (já que priorizou tanto no que diz respeito aos conteúdos, quanto à metodologia correspondente) a qualidade formal e política dos seus atores.

A expressão qualidade, na proposta, abrangia a chamada qualidade formal, intimamente ligada a dar condições ao alunado de apreender e manejar o conhecimento existente, mediante os mais diferentes meios e estratégias e a qualidade política relativa a legar possibilidades ao corpo discente, no processo de apreensão de saberes, de desenvolver as suas subjetividades individuais e coletivas, alcançando condições de formular críticas sustentadas, de agenciar o novo e de conquistar sua autonomia, ocupando, deste modo, o espaço político que lhe pertence, a partir do exercício efetivo da cidadania.

Um exemplo de estratégia diferenciada diz respeito ao Cine Fórum, concebido a partir da Cinesofia de WARAT, que representava um espaço permanente de trabalho com os saberes do Direito a partir de filmes de conteúdo jurídico ou não previamente selecionado pelos professores, para depois de exibidos serem alvos de comentários. Esse espaço reforçava a intenção do curso de abrigar o maior objetivo: o ato criador distante, portanto, da mera reprodução de saberes.

Isso equivale a dizer que o ensino proposto não se restringia a almejar que os alunos compreendessem e reproduzissem conceitos dados, mas também que pudessem atingir condições de trabalhar crítica e conscientemente com os mesmos, intervindo na realidade.

Mesmo porque a proposta para o Curso pontuava a face prática dos conteúdos trabalhados, a partir da opção metodológica que abrigou assentada integralmente na tríade: “prática – teoria – prática”.

Investiu-se na infra-estrutura, no acervo bibliográfico e nos recursos tecnológicos, incentivaram-se atividades universitárias extraclasse, apoiando-se e ouvindo alunos e professores de modo a alargar os espaços para o exercício da parceria de seus protagonistas porque parecia vital ao perfil desejado para os egressos.

Ao encontro disso, já se vinha abrigando fóruns inaugurais (como o I SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE A REFORMA DO ENSINO JURÍDICO, subvencionado integralmente pela UTP e que forneceu elementos importantes às transformações idealizadas para o Curso) e abrindo cursos de extensão com temas emergentes, sempre com o objetivo de sedimentar seu maior intuito: possibilitar uma formação que emprestasse condições de os alunos construírem seus perfis profissionais com solidez, crítica e seriedade.

Em consequência dessa postura, o currículo do Curso e a metodologia de ensino adotada foram adequados de modo a oferecer aos acadêmicos, possibilidades crescentes de descoberta e de abertura dos seus horizontes.

Entende-se, aqui, por Metodologia do Ensino não só o estudo dos respectivos métodos, mas a articulação dos desejos, estratégias, técnicas e conteúdos relativos aos caminhos percorridos no ensinar.

Procurava-se fazer lugar de transformação, construído por alunos, professores e gestão acadêmica, ou seja, pela e na escola. Por isso, os caminhos do ensinar, ali encontravam a sua melhor manifestação no denominado “aprender a aprender”⁷, já que este, na sua operacionalização, não pode prescindir da autonomia e do engajamento na reflexão crítica dos saberes e experiências de alunos e professores.

É, pois, o “aprender a aprender” que as diretrizes metodológicas optadas na proposta se fundamentaram, o que levou a buscar, especialmente, o desenvolvimento da pesquisa (também compreendida enquanto descoberta, conforme já exposto), com vistas a envolver os alunos em trabalhos que demandassem criação, diálogo com autores e produção individual, para que, a partir disso, fosse transformada a sala de aula em prolongamento do contraditório social a

⁷ A proposta metodológica do “aprender a aprender (ou de saber pensar) foi elaborada pelo sociólogo brasileiro PEDRO DEMO e é apontada como uma das mais importantes da atualidade, na área da educação”.

ser mediado pelo exercício da cidadania que se queria fomentar, promovendo-se construções coletivas.

Com isso, a conquista da qualidade de vida teve como inspiração o exercício da cidadania (viés político da autonomia) no seu sentido mais amplo, o que, por sua vez, viabilizava a proposta de futuro que previa a possibilidade de devolver ao cidadão a faculdade de resolver seus conflitos.

Esse norte delineado guardou um forte movimento voltado à tentativa de erradicação do mito do docente sem qualquer condição de produção científica, justificando o fato de, muito além das exigências legais, o curso tinha em seus quadros mais de 50% de professores titulados (GÓMEZ, ROCHA E WARAT, por exemplo, todos com larga experiência na área da pesquisa e com vontade política de formar parcerias com os alunos para este fim), de notório saber, sem desconsiderar que tal medida não detinha, por si só, o condão de resolver tal questão. Por isso, estimulou-se a realização de seminários de pesquisa permanentes: um, interno, exclusivamente do Curso de Direito, no mês de novembro, e outro, com a participação de todos os demais cursos da UTP, no mês de abril.

Pelo colocado, pode-se concluir que a proposta de ensino e a metodologia que lhe era correlata, unida à gestão acadêmica, buscaram, por meio da formação de seus alunos, otimizar um devir jurídico que levasse em conta a urgência de repensar as relações entre Direito e democracia, de modo a articular concepções que amparassem as constantes modificações das realidades política, social e filosófica da atualidade, enquanto exercício sustentado de cidadania.

8.1.5 Estrutura Curricular

No dizer de MELO FILHO (ibid., p. 17), “a Portaria nº1886 de 30 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação fixou, em 17 dispositivos, as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do Curso Jurídico, equivalendo, na práxis, a uma nova Carta Magna do Ensino Jurídico”.

Nesse sentido, encaminhando as preocupações no sentido de proporcionar um ensino do Direito que fosse estruturado e atendesse aos aspectos de formação fundamental, formação sóciopolítico, formação técnico-jurídica e formação prática, construindo um currículo pleno do curso visando atender plenamente às exigências:

- a) do MEC, ao observar, *in totum*, os termos da Portaria MEC nº 1886/94 e, especialmente, os parâmetros do documento “Avaliação Externa de Cursos de Direito” elaborado pela COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DO ENSINO DO DIREITO – CEED da SESu/MEC;
- b) do CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, por cumprir plenamente os dispostos na Portaria OAB nº 5/95 e na Instrução Normativa nº 2/97.

Visando atender o aspecto apontado por MELO FILHO (id) no que diz respeito à formação fundamental, o ensino do Direito proposto buscou “as raízes sociológicas, políticas e filosóficas”, no sentido de propiciar um conhecimento voltado às origens das instituições políticas e jurídicas.

No que se refere à formação sóciopolítica, o ensino idealizado estava voltado à promoção humana em seu sentido mais vasto, na medida em que o Direito pode e deve servir de instrumento transformador da sociedade.

Quanto ao aspecto de formação técnico-jurídica, o currículo foi elaborado de modo a propiciar aos acadêmicos uma sólida formação, a partir

de uma visão crítico-social dos conteúdos, de maneira a possibilitá-los a participar das transformações sociais.

Finalmente, quanto à formação prática, estabeleceu-se um ensino fundado na tríade: prática- teoria-prática, como já explicitado.

Com a perfeita correspondência entre o perfil profissional pretendido para o formando e a grade curricular, como se verifica das colocações já inseridas.

A grade curricular contemplou todas as disciplinas obrigatórias em que se desdobram as matérias dos conteúdos mínimos fixados pela Portaria MEC n.º 1886/94. Além desse mínimo obrigatório, foram acrescentadas as seguintes disciplinas: Teoria da Argumentação Jurídica, Direito Romano, Cidadania, Antropologia Jurídica, Direito Financeiro, Metodologia da Pesquisa Científica, Medicina Legal e Direito Processual do Trabalho, além daquelas constantes nas áreas de concentrações oferecidas: em Direito Civil e Ambiental: duas disciplinas, dentre Direito Ambiental e Urbanístico, Direito do Mercosul e Comunitário e Direito das Relações de Consumo; na área de concentração em Direito Penal e Processual Penal: Direito Penitenciário e Lei das Execuções Penais e Criminologia; e, na área de concentração em Mediação e Arbitragem: Mediação (sob a orientação e coordenação de WARAT, uma vez que implantamos essa disciplina no currículo a partir de sua teoria), Arbitragem, e, Direitos e Deveres Humanos.

Os conteúdos de Direito da Criança e do Adolescente, Direito Previdenciário, Linguagem Forense, Teoria Geral do Processo, Direito Registral e Notarial, Processo Administrativo e Constitucional e Hermenêutica Jurídica foram inseridos nas demais disciplinas do currículo. Essa opção buscou atender, em parte, a orientação da COMISSÃO DE ENSINO JURÍDICO DA OAB, no sentido de que o currículo deve contar o menor número de disciplinas, com o máximo de carga horária possível, oportunizando maior contato do professor com o aluno. (É recomendável uma maior concentração em disciplinas básicas ou nucleares, integrando, sempre que possível, as novas demandas de conhecimento científico, nos conteúdos programáticos dessas disciplinas, evitando a pulverização do ensino-aprendizagem).

No tocante ao desdobramento das matérias obrigatórias, o currículo do Curso privilegiou a formação do bacharel em Direito voltado para a advocacia liberal e o perfil para ele proposto.

Buscando aprimorar sua formação sóciopolítica, destinou-se, na grade curricular, consideráveis cargas horárias para as matérias Sociologia (Geral e Jurídica), Filosofia e Ciência Política. Ao conteúdo da Teoria do Estado destinou-se uma disciplina própria, juntamente com a Teoria da Constituição. Isso forneceu ao currículo uma marcada opção humanística, investindo na formação fundamental dos futuros egressos do Curso.

Optou-se, na medida do possível, pela concentração das disciplinas propedêuticas nos dois primeiros anos, pela tendência de serem desvalorizadas pelos alunos quando oferecidas no final, período em que a maior preocupação é com o mercado de trabalho.

Relativamente ao cunho humanístico do curso, destaque-se, ainda, a base de Criminologia inserida na matéria Direito Penal e, no seu conteúdo pleno, em disciplina própria, na área de concentração em Direito Penal e Processual Penal.

A matéria Direito do Trabalho recebeu, também, um desdobramento não convencional, visto que foi criada uma disciplina específica para estudar o respectivo direito processual que hoje configura uma grande área de atuação profissional na região de Curitiba.

As questões processuais específicas das matérias Direito Administrativo, Direito Constitucional e Direito Tributário, foram situadas no interior das próprias disciplinas de direito material, fato que propicia a integração da teoria com a prática.

A elaboração da grade curricular buscou manter equilíbrio e integração entre as várias disciplinas, evitando a sobreposição de conteúdos e buscando, sempre que possível, o retorno, de forma complementar, a alguns pontos que se constituem em eixos da proposta do Curso, como o estudo da Mediação e da Arbitragem e a análise dos desdobramentos, no campo do Direito, das questões relativas ao Mercosul.

Nesse sentido, pode-se dizer que o currículo apresentou marcantes características no que se refere à interdisciplinaridade interna e externa.

Em face do exposto, verifica-se que a estrutura curricular do curso de Direito contemplou:

- a) a interdisciplinaridade e a integração entre as disciplinas;
- b) a integração da teoria com a prática, nas disciplinas e matérias;
- c) a correspondência entre as suas disciplinas às habilidades e o perfil profissional;
- d) um bom grau de oferta de conteúdos além do mínimo legal.

O Curso de Direito foi criado com três áreas de concentração, nos termos do artigo 8º da Portaria MEC nº 1886/94. Foram oferecidas, na quinta série do Curso, com um total de 160 h/a cada uma, cabendo ao discente optar por uma das três áreas oferecidas:

- a) área de concentração em Direito Civil e Ambiental, na qual o aluno deveria cursar duas das seguintes disciplinas, com 80 h/a cada: Direito Ambiental e Urbanístico, Direito do Mercosul e Comunitário e Direito das Relações de Consumo;
- b) área de concentração em Direito Penal e Processual Penal, com as disciplinas, Direito Penitenciário e Lei das Execuções Penais e Criminologia, com 80 h/a cada uma;
- c) área de concentração em Mediação e Arbitragem, na qual o aluno optante cursaria as disciplinas Mediação e Arbitragem e Direitos e Deveres Humanos, também com 80 h/a cada.

Estas áreas de concentração permitiam uma perfeita adequação do currículo pleno do curso ao perfil profissional pretendido e, principalmente, da concepção do curso às necessidades da sua região de influência imediata: a Grande Curitiba.

Destaque-se, contudo, que o oferecimento dessas áreas de concentração não comprometeram o caráter holístico que se pretendeu imprimir ao Curso, visto que, na ótica da instituição, o profissional do Direito, adequado ao III Milênio, deve possuir, antes de tudo, uma visão de conjunto. Nesse sentido, embora optando pela criação das áreas de concentração, a concepção do Curso concentrou carga horária

nas principais matérias de utilização diária pelo advogado liberal: Direito Civil, Comercial, do Trabalho e Penal, com os respectivos Direitos Processuais.

8.1. 6. Atividades Complementares

Foram contempladas nas atividades complementares, todas as atividades de pesquisa, extensão e ensino dispostas no artigo 4º da Portaria MEC nº 1886/94, bem como os estágios extracurriculares, buscando, com isso, garantir um espaço aberto para que cada aluno complementasse os conhecimentos que entendesse necessários para a sua completa formação profissional.

No tocante às denominadas disciplinas extracurriculares, integrantes das atividades complementares, optou-se pelo sistema de manter, como eletivas para o Curso de Direito, disciplinas afins oferecidas em outros cursos da UTP e por outras Instituições de Ensino.

Tendo em vista os objetivos do curso, o estudo de línguas e de informática constituiu atividade complementar incentivada e oferecida pela própria UTP.

As atividades complementares somavam 200 h/a, correspondentes a 6,06% do currículo mínimo legal.

8.1.7 Monografia de Final de Curso

A monografia final de curso foi estabelecida como instrumento eficaz para a “institucionalização da iniciação à pesquisa” (SOUZA JÚNIOR, op. cit., p. 97).

Com um modelo articulado aos procedimentos de orientação e, especialmente, com a publicidade das defesas de Monografia Final de Curso, pretendíamos sedimentar a proposta de elevação da qualidade do ensino projetado para o Curso de Direito.

Direcionando os acadêmicos, desde os primeiros anos do Curso, à pesquisa, restava, ao final, estabelecer, formalmente, o que foi feito, com uma disciplina específica, no 2º ano, destinada a fornecer as bases metodológicas e à redação do projeto; e, a destinação de 80 horas-atividade, no 5º ano, especificamente para a Monografia Final, criando, dessa forma, um espaço institucional para a pesquisa e a orientação científica.

Ao lado dessas medidas objetivas foi implantada uma Coordenação específica para esse fim com a designação de professores orientadores, todos titulados.

A orientação à Monografia Final seria operacionalizada de forma individual relativamente às questões de conteúdo e, em grupos de 05 alunos, relativamente às questões metodológicas.

8.1.8 Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado com 320 horas-atividade, divididas em Estágio Supervisionado de Prática Jurídica I, com 160 horas-atividade, no 4º ano e Estágio Supervisionado de Prática Jurídica II, com 160 horas-atividade, no 5º ano, cumpriu, integralmente, as exigências dos artigos 10 e 11 da Portaria MEC n.º 1886/94 e a Instrução Normativa CEJ/OAB nº 3/97.

Foi criado para ser desenvolvido exclusivamente por meio de atividades práticas, individual, em pequenos grupos e em grupos maiores, dependendo da atividade específica. Não havia a utilização de aulas expositivas, funcionando o professor como consultor, orientador e supervisor.

No atendimento ao disposto nos artigos 10 e 11 da Portaria MEC nº 1886/94 e aos termos da Instrução Normativa CEJ/OAB nº 2/97, abrangia:

- a) visitas orientadas, nas quais os alunos, em companhia do professor encarregado, visitavam os diversos órgãos onde se dão as práticas jurídicas, forenses e não forenses, como escritórios de advocacia, cartórios extrajudiciais e judiciais, procuradorias, tribunais diversos, delegacias de polícia, estabelecimentos prisionais, juizados especiais, delegacias regionais do trabalho, juntas de conciliação e julgamento etc. Os alunos confeccionavam, posteriormente, relatórios dessas visitas;
- b) prática jurídica simulada constante de trabalhos simulados orientados de prática jurídica forense e não forense, além de noções sobre o exercício profissional dos diversos operadores jurídicos, na área específica;
- c) atividades de exercício real, constantes de trabalhos orientados de prática real jurídica forense e não forense, do exercício profissional dos diversos operadores jurídicos, realizados em forma de serviços de assistência jurídica.

8.1.9 Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão

Procurou-se a integração entre ensino e pesquisa tendo em vista que a pesquisa se desenvolve em função de dois eixos fundamentais:

- a) como complemento da sala de aula, de forma orientada, nas diversas disciplinas do curso;
- b) como coroamento do curso, na Monografia Final.

Relativamente à integração entre ensino e extensão, a extensão aparecia integrada com o ensino de duas grandes formas:

- a) por meio de palestras e conferências, com a participação do aluno em eventos culturais e científicos, em representações estudantis, com encontros de estudantes, publicação de trabalhos, seminários, monitoria, o que lhe possibilitava a abertura de novos espaços para discussões e a descoberta das novidades do mundo do Direito;
- b) pela prestação de serviço jurídico à comunidade, possibilitando o aprendizado prático do aluno e o cumprimento da função social do ensino.

As atividades de Pesquisa e Extensão estão detalhadas em itens próprios, mais adiante.

8.1.10 Carga Horária e Duração do Curso

A carga horária total do Curso não se restringiu à mínima legal, fixada na Portaria MEC nº 1886/94 em 3.300 horas-atividade mais a Monografia. A grade curricular ficou programada em 3.680 horas-atividade, sendo que o acréscimo em relação ao mínimo decorreu do conjunto dos fatores já citados.

Ao lado disso, o currículo proposto foi estruturado para um curso que não ultrapassasse quatro horas diárias de atividades para o período noturno, de modo que não houvesse comprometimento da qualidade de ensino e atendesse às exigências do artigo 2º da Portaria 1886/94.

Optamos por oferecer o curso com a duração de 5 (cinco) anos, que é o prazo mínimo definido pela Portaria MEC n.º 1.886/94, em seu artigo 1º, evitando-se, dessa forma, prolongar demasiadamente o prazo de permanência do estudante na Instituição de Ensino.

Para viabilizar essa opção, os sábados foram considerados dias letivos. O prazo máximo para a integralização do curso ficou estabelecido em oito anos, também concorde com a legislação específica.

Visando a qualidade do ensino, acima de tudo, foram oferecidas 100 vagas anuais, em duas turmas de 50 alunos distribuídos em dois turnos: uma pela manhã e uma à noite, de 50 alunos, nas aulas teóricas. Nas atividades práticas as turmas foram subdivididas segundo a metodologia adotada pelo Núcleo de Prática Jurídica.

8.1.11 O Regime Escolar Adotado

O regime escolar adotado foi o seriado anual. Essa opção foi em decorrência da adotada nos outros cursos de graduação ministrados pela UTP.

Por outro lado, o regime seriado permite a manutenção da turma, desenvolvendo o sentimento de grupo e facilitando o acompanhamento do curso pelo aluno. A escolha de regime seriado justificou-se, ainda, pelo fato do curso ser oferecido, também, no período noturno, sendo a maioria do corpo discente formada por estudantes trabalhadores, sem condições de aproveitar o sistema de créditos.

Quanto à adoção do regime anual, em detrimento do semestral, deveu-se ao fato de facilitar, regra geral, a administração pedagógica do curso, porque mantendo as turmas em contato com um mesmo professor por um período maior de tempo, permite uma melhor distribuição do conteúdo na carga horária disponível.

8.1.12 Periodização das Disciplinas

O currículo pleno vigente, tanto para o período diurno, quanto para o noturno, foi assim distribuído:

SÉRIE	DISCIPLINA	C/H
1ª SÉRIE	Teoria da Argumentação Jurídica	40
	Sociologia Geral e Jurídica	80
	Economia Política	80
	Introdução ao Estudo do Direito	80
	Ciência Política	80
	Direito Romano	80
	Cidadania	40
	Teoria Geral do Estado e da Constituição	80
	Direito Civil I (Parte Geral)	80
	Filosofia	80
	Total	720
2ª SÉRIE	Direito Constitucional	160
	Direito Civil II (Obrigações)	80
	Direito Penal I	160
	Direito Comercial I	80
	Direito Financeiro	80
	Antropologia Jurídica	40
	Metodologia da Pesquisa Científica	40
	Total	640
3ª SÉRIE	Direito Civil III (Contratos)	160
	Direito Penal II	120
	Direito Comercial II	160
	Direito Tributário	80
	Direito Processual Civil I	120
	Direito Internacional Público	40
	Direito Administrativo	160
	Total	880

	DISCIPLINA		C/H
4ª SÉRIE	Direito Civil IV (Direitos Reais)		80
	Direito Penal III		80
	Direito do Trabalho		80
	Direito Processual Civil II		80
	Direito Processual Penal I		80
	Medicina Legal		40
	Direito Internacional Privado		40
	Total		480
	Estágio Supervisionado I		160
5ª SÉRIE	Direito Civil V (Família e Sucessões)		80
	Direito Processual do Trabalho		80
	Direito Processual Civil III		80
	Direito Processual Penal II		80
	Monografia Final		80
	Filosofia do Direito		40
	Ética e Deontologia Profissional		40
	Total		480
	Estágio Supervisionado II		160
Áreas de Concentrações Específicas 5ª Série (160 h)	Concentração em Direito Civil e Ambiental: duas disciplinas, dentre:	Direito das Relações de Consumo	80
		Direito Ambiental e Urbanístico	80
		Direito do Mercosul e Comunitário	80
	Concentração em Direito Penal e Processual Penal	Direito Penitenciário e Lei da Execução Penal	80
		Criminologia	80
	Concentração em Mediação e Arbitragem	Mediação e Arbitragem	80
		Antropologia Jurídica	80
		Direitos e Deveres Humanos	80
	Total		160

**DEMONSTRATIVO DO CURRÍCULO MÍNIMO
(PORTARIA MEC Nº 1.886/94)**

MATERIAS DO CURRÍCULO MÍNIMO	DISCIPLINAS DO CURRÍCULO PLENO	C / H
I – FUNDAMENTAIS	I – FUNDAMENTAIS	600
1. Introdução ao Direito	1. Introdução ao Estudo do Direito	80
2. Filosofia (geral e jurídica; ética geral e profissional)	2. Filosofia	80
	3. Filosofia do Direito	40
	4. Ética e Deontologia Profissional	40
3. Sociologia (geral e jurídica)	5. Sociologia Geral e Jurídica	80
4. Economia	6. Economia Política	80
5. Ciência Política (com Teoria do Estado)	7. Ciência Política	80
	8. Teoria Geral do Estado e da Constituição	80
6. Antropologia Jurídica	9. Antropologia Jurídica	80
II - PROFISSIONALIZANTES	II – PROFISSIONALIZANTES	2200
1. Direito Constitucional	10. Direito Constitucional	160
2. Direito Civil	11. Direito Civil I	80
	12. Direito Civil II	80
	13. Direito Civil III	160
	14. Direito Civil IV	80
	15. Direito Civil V	80
3. Direito Administrativo	16. Direito Administrativo	160
4. Direito Tributário	17. Direito Tributário	80
5. Direito Penal	18. Direito Penal I	160
	19. Direito Penal II	120
	20. Direito Penal III	80
6. Direito Processual Civil	21. Direito Processual Civil I	160
	22. Direito Processual Civil II	80
	23. Direito Processual Civil III	80
7. Direito Processual Penal	24. Direito Processual Penal I	80
	25. Direito Processual Penal II	80
8. Direito do Trabalho	26. Direito do Trabalho	80
9. Direito Comercial	27. Direito Comercial I	80
	28. Direito Comercial II	160
10. Direito Internacional	29. Direito Internacional Público	40
	30. Direito Internacional Privado	40
11. Monografia (art. 9º)	31. Monografia Final	80
12. Estágio de Prática Jurídica (art. 10)	Estágio Supervisionado de Prática Jurídica I	160
	Estágio Supervisionado de Prática Jurídica II	160

III – ATIVIDADES COMPLEMENTARES	III - ATIVIDADES COMPLEMENTARES	200
(art. 4º)	1. Atividades Complementares	200
	IV - OUTRAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	400
	1. Teoria da Argumentação Jurídica	40
	2. Direito Romano	80
	3. Cidadania	40
	4. Direito Financeiro	80
	5. Metodologia da Pesquisa Jurídica	40
	6. Medicina Legal	40
	7. Direito Processual do Trabalho	80
	8. Área de Concentração em Direito Civil e Ambiental (duas disciplinas)	160
	Direito Ambiental e Urbanístico	80
	Direito do Mercosul e Comunitário	80
	Direito das Relações de Consumo	80
	9. Área de Concentração em Direito Penal e Processual Penal	160
	Direito Penitenciário e Lei das Execuções Penais	80
	Criminologia	80
	10. Área de Concentração em Mediação e Arbitragem	160
	Mediação e Arbitragem	80
	Direitos e Deveres Humanos	80
DURAÇÃO MINIMA	DURAÇÃO PLENA	
Disciplinas e atividades 3.300	Disciplinas	3.360
Estágio de Prática Jurídica 300	Estágio Supervisionado de Prática Jurídica	320
Total 3.600	Total	3.680
Atividades Complementares: 200	Atividades Complementares	200

O ementário das disciplinas com as suas bibliografias básicas propiciaram o cumprimento efetivo dos conteúdos programáticos concebidos para o curso.

8.1.13 Atualização dos Programas e dos Planos de Ensino

Ciente da necessidade constante de atualização, e de que a crise do ensino do Direito “é mais abrangente do que a mudança curricular que, por si, só, não opera milagres. Impõe-se que seja acompanhada do engajamento efetivo dos atores do ensino jurídico” (MELO FILHO, op. cit., p. 44), no início do ano letivo de 1998, pela Portaria n.º 04/98, foi nomeada uma Comissão Especial de Apoio à Docência do Curso de Direito formada por professores Doutores e Mestres, para análise e propostas de alterações do currículo do Curso de Direito.

Com a instituição da Comissão Especial de Apoio à Docência do Curso de Direito, presente em regime de constante disponibilidade, criaram-se condições a uma intermitente discussão sobre o ensino, suas faces operacionais e conteúdos, voltados às técnicas de elaboração de planos e estratégias de sala de aula, à metodologia e às novas produções do saber jurídico, tudo com vistas a assegurar a instrumentalização dos alunos conforme o perfil profissiográfico proposto.

O trabalho da Comissão de Apoio à Docência foi ao encontro da qualidade formal e política que se queria postular no curso, e encontrou abrigo no programa de pós-graduação *lato sensu*, que oferecia, a toda comunidade de professores de Curitiba e região, o curso de “Metodologia do Ensino e da Pesquisa Jurídica Aplicada: O Direito para o Século XXI”, cujo quadro docente era do curso e compunha a Comissão de Apoio à Docência em questão: LEONEL SEVERO ROCHA, LUIS ALBERTO WARAT, JOSÉ MARIA GÓMEZ, sob a presidência da coordenação do Curso de Direito e a assessoria de PAULO NOGUEIRA ARTIGAS.

Os trabalhos da Comissão eram abertos, anualmente, por um seminário com duração 03 dias, num total de 24 horas, cujos tópicos abrangiam o planejamento adiante especificado, de modo a assegurar sintonia entre as atuações de todos os professores, o imbricamento dos currículos e a condição sustentada de manejo e parcerias interdisciplinares.

Além dos trabalhos da Comissão, a Semana Pedagógica também era ponto alto e refletia o mesmo fim, acontecendo, anualmente, antes do início do ano letivo, quando os docentes expunham seus planejamentos para o ano por iniciar,

propunham cursos e atividades de extensão, e formalizam as parcerias interdisciplinares com o apoio, acrítica e amadurecimento, de maneira a formar uma base de cultura “apta a transformar em experiência e vivência cotidiana os sinais do futuro inscritos nas práticas das ações humanas projetadas no mundo” (SOUZA JÚNIOR, 1996, p. 96).

Por outro lado, o Curso perfilava-se dentre aqueles que comungam da idéia de que o Direito, como todas as ciências sociais, é uma ciência dinâmica. Com efeito, as sístoles e diástoles experimentadas pelo Direito estão mais freqüentes, atualmente, como resultado de diversas razões, dentre as quais pode-se citar:

- a) a globalização, com todas as suas profundas modificações nos diversos setores da atividade humana;
- b) como resultado mais importante da globalização, o advento do Mercosul, com as conseqüências para Curitiba e sua região, pelo seu potencial socioeconômico e pela sua localização geográfica, que a definem com verdadeiro corredor de integração;
- c) o crescente avanço das terceirizações, que provocou o progressivo declínio dos sindicatos, com profundos reflexos nas relações do trabalho;
- d) os ventos liberalizantes dos anos 90, que, desde a queda do Muro de Berlim proporcionam uma verdadeira época de distensão;
- e) fruto dos fatores acima, a progressiva conscientização política da sociedade com a conseqüente valorização da cidadania;
- f) a edição recente de inúmeros diplomas legal, em especial na área processual e na proteção ao hipossuficiente;
- g) a realidade social de Curitiba, chamada de Capital Cultural do Brasil por se apresentar mais receptiva às inovações.

8.1.14 Programa do Seminário de Abertura

- DO PLANEJAMENTO (adequado a cada área do Direito):
 - Planejamento de ensino (importância do método e suas fases: de pesquisa e planejamento de curso, unidade e aula).
 - Seleção do conteúdo da matéria de ensino (determinação de conteúdos, mapeamento preliminar, seleção e critérios determinantes na seleção e organização seqüencial dos mesmos).
- DA EXECUÇÃO:
 - A aula expositiva dialogada e o ensino-com-pesquisa.
 - Elementos de apoio: a) técnicas de casos; b) seminários; c) métodos de pesquisa.
 - Escolha e organização das atividades e estratégias de ensino para cada tipo de conteúdo.
- DA AVALIAÇÃO – Sistemas de avaliação de conhecimentos:
 - Objetivos da avaliação;
 - Meios de avaliação:
 - a) prova subjetiva;
 - b) prova objetiva;
 - c) questões de resposta alternativas; monografias; pesquisas de menor fôlego; *papers*.

A semente desses trabalhos resultou em frutos na medida em que professores de várias disciplinas firmaram projetos conjuntos de modo que se pudesse operacionalizar a pesquisa e a interdisciplinaridade.

Seguindo as pegadas de SANTOS (op. cit., p. 96), partiu-se do princípio que “os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia.”

Desse modo, os docentes discutindo seus currículos, somavam para a manutenção do fio condutor do ensino proposto.

8.1.15 Integração da Graduação com a Pós-Graduação

Visando promover a integração das atividades de graduação com a Pós-Graduação, oferecemos, em 1997, um curso de pós-graduação *lato sensu*, em nível de Especialização, voltado para o Direito Ambiental, sob o título “Ecologia e Novos Paradigmas do Pensamento Jurídico”. Para o seu desenvolvimento, a Coordenação conseguiu reunir um Corpo Docente formado pelos professores LUIS ALBERTO WARAT (Coordenador), LEONEL SEVERO ROCHA, JOSÉ MARIA GÓMEZ, REGINA MARIA MACEDO NERY FERRARI, ITAMAR PEDRO BEVILAQUA, docentes do Curso de Direito em tela e, JOSÉ LUIS SERRANO (Universidade de Granada, Espanha), RAUL BRAÑES (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente- Oficina Regional para a América Latina e o Caribe), FRANCISCO DE ASIS GARRIDO PEÑA (Universidade de Granada, Espanha), dentre outros, máximas expressões em suas áreas de trabalho, obtendo, enquanto produto, uma instrumentalização incontroversa às vocações do estudo da Ecologia e do Direito Ambiental.

8.2 CORPO DOCENTE DO CURSO DE DIREITO

A Coordenadora do Curso de Direito da Faculdade de Ciências Jurídicas da UTP foi contratada no regime de Tempo Integral de 40 Horas. O seu *curriculum vitae* atendeu às exigências do MEC.

O corpo docente do Curso de Direito, composto de cinquenta e cinco professores, todos qualificados para as diversas áreas do currículo pleno, foi formado por pós-doutores, doutores e doutorandos, mestres e mestrandos, especialistas e, graduados, que à época cursavam Especializações *lato sensu*. Quanto ao regime de trabalho, 73,21% do quadro de professores foram contratados com 40 horas semanais.

Este índice mereceu o mais alto conceito na avaliação pelos parâmetros do documento “Avaliação Externa dos Cursos de Direito”, elaborados pela COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE DIREITO DA SESU/MEC.

No tocante à sua titulação, o Curso contava com 64% de professores com titulação acadêmica *stricto sensu*. Essa expressiva participação mereceu também o mais alto conceito, nos parâmetros da “Avaliação Externa de Curso de Direito”, elaborados pela CEED da SESu/MEC.

Possuía 31% do quadro com especialização completa e sem pós-graduação estrita e, apenas 5 % de professores graduados.

O grau de adequação dos professores às disciplinas sob sua responsabilidade foi considerado excelente, fato comprovado pela análise dos *curricula vitae* dos docentes pelas Comissões que avaliaram o Curso.

8.2.1 Docentes de Formação Diversa para Disciplinas não Jurídicas

As disciplinas não jurídicas do currículo pleno eram ministradas por docentes de formação diversa da área do Direito e específica. O percentual de professores, com formação diversa, para disciplinas não jurídicas, era de 85%, o que foi avaliado com o conceito “B” pelos parâmetros da CEED-SESu/MEC.

Dos cinqüenta e cinco professores do corpo docente, trinta e três deles estavam envolvidos em atividades docentes extra classe, o que resultava num percentual de 60,71%, merecedor, também do mais alto conceito na avaliação da CEED-SESu/MEC.

Trinta e um, dos cinqüenta e cinco professores do corpo docente, possuíam experiência profissional em atividades jurídicas não acadêmicas, o que representou um percentual de 89%, muito superior aos 50% exigidos para o mais alto conceito da avaliação da CEED-SESu/MEC.

O corpo docente do curso de Direito apresentava larga experiência no magistério superior. Nesse sentido, 30 professores do quadro possuíam experiência nesse campo há mais de 10 anos.

8.2.2 Professores participantes de programa de capacitação docente nos últimos cinco anos

O Percentual de professores em programas de capacitação docente nos últimos cinco anos representava 66%

A endogenia do corpo docente do curso atingia a marca de 10%, visto que, dos cinqüenta e cinco professores do quadro, apenas seis obtiveram sua titulação mais alta na própria instituição.

8.2.3 Relação Média Aluno/Docente

A relação média aluno/docente do curso de Direito: 26%.

8.3 MECANISMOS DE CONTROLE DE QUALIDADE DE ENSINO

8.3.1 Avaliação Institucional

No sentido sedimentar a necessária parceria da gestão acadêmica com os dois grandes atores do processo educacional, quais sejam, o docente e o discente, instituiu-se, no dia treze de abril do ano de 1998, o COMITÊ DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL (CAI).

O indicado COMITÊ nasceu com a responsabilidade de elaborar um instrumento que legasse condições para que os protagonistas da educação formal fossem ouvidos a respeito de questões fundamentais à escola, dando início, assim, à construção de um Projeto de Excelência sustentado, concebido a partir do envolvimento dos que dele participaram.

O movimento inaugural, ao estabelecimento dessa parceria, constituiu-se na elaboração de quatro formulários, três deles compostos por dez questões cada um e outro, de uso facultativo, cuja temática seria eleita pelo avaliador, na hipótese de achar necessário.

Os quatro instrumentos, voltados a emprestar voz ao alunado do Curso de Direito, abrigam enfoques distintos entre si: o FORMULÁRIO 01, objetivava a avaliação do curso; o FORMULÁRIO 02, a avaliação da turma; o FORMULÁRIO 03, a avaliação dos professores, individualmente, e o FORMULÁRIO 04, de uso opcional, enquanto espaço aberto a toda e qualquer observação adicional que o discente achasse por bem consignar.

O *modus operandi* escolhido para a aplicação do instrumento resumiu-se em, num mesmo momento, colher as respostas de todo o corpo discente, suspendendo as atividades rotineiras. Após a Coordenação do Curso informar aos alunos como avaliar, os professores que lecionavam no período assumiram a responsabilidade de recolher os formulários preenchidos, para em seguida encaminhá-los à CAI.

Para melhor garantir a validade das respostas prestadas os discentes foram exaustivamente esclarecidos, tanto dos critérios de avaliação quanto do alcance de

cada questão que compõe os FORMULÁRIOS (cujos termos serão detalhados nos anexos), de modo a assegurar que os avaliadores dominassem a contento os instrumentos de coleta de informação que lhes foram propostos, bem como sua importância.

Cumpramos ressaltar que antecedeu o detalhamento das especificidades individuais, inerentes a cada encarte (FORMULÁRIOS), a informação que os alunos não precisariam se identificar (salvo no tocante ao turno e turma correspondentes) e que deveriam expressar sua sincera opinião junto aos vazios imediatamente ao lado de cada assertiva que compõe os três primeiros formulários a eles entregues, por meio das letras A, B, C ou D, cujo significado, respectivamente, corresponde ao grau EXCELENTE, BOM, SOFRÍVEL, PÉSSIMO O FORMULÁRIO 04, fazendo o avaliador a opção por utilizá-lo, seria preenchido discursivamente.

8.4 INCENTIVO E APOIO À DOCÊNCIA

A função da escola é pedagógica e para tal deve, necessariamente investir na formação do professor, de modo que ele tenha competência e compromisso com o que faz e, especialmente, para que tenha consciência de como o faz. O saber como fazer dá início ao processo de transformação.

Nessa direção, para a atualização do Corpo Docente do Curso de Direito, foi criado especialmente o Curso de Especialização *lato sensu* em Metodologia do Ensino e da Pesquisa Jurídica: O Direito para o Século XXI, coordenado por WARAT.

Desenvolvido partir do segundo semestre de 1997, este curso foi parte de um projeto permanente de capacitação docente .

Em consonância com a filosofia da Casa, todos os professores do Curso de Direito que cursaram os Cursos oferecidos pela Faculdade de Ciências Jurídicas, foram financiados com bolsa integral pela UTP.

8.5 ATIVIDADES DE PESQUISA E EXTENSÃO

As atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas junto ao curso de Direito foi ao encontro de todo o postulado do Projeto Pedagógico, abrangendo o mesmo pressuposto que pautou a opção de ensino, na medida em que foi concebida a impossibilidade de uma apropriação absoluta de saberes e assumindo, com isso, que, especialmente no contexto universitário, a produção do novo é desafio cotidiano a ser constantemente vencido e compartilhado com os programas de extensão.

Isso equivale a dizer que a sociedade atual desencadeia processos de reconfiguração permanente de seus espaços e relações, criando novos fatos, necessidades e problemas, cujas manifestações requerem um esforço de compreensão sempre atualizado, o que a pesquisa científica deverá oportunizar e a extensão cancelar.

Assim, a produção renovada de conhecimentos, convertida em atividades e cursos de extensão, fez-se viés imprescindível à dimensão social que dá sentido e significância à Universidade, principalmente no tocante ao Direito, cujo raio de ação atinge todas as relações humanas, a ponto de se poder erigi-lo como instrumento privilegiado de possibilidade de promoção de qualidade de vida.

Sob essa perspectiva, a pesquisa apresenta-se, como uma prática que sistematiza a busca do novo, traduzindo-se em procura de respostas àquilo sobre o qual o instituído não atua mais satisfatoriamente.

Nesse sentido, assinala-se que a extensão é desmembramento inarredável da pesquisa, porque detém o condão de validade que consagra, a partir de outros enfoques e indagações, o objeto da produção de saberes que lhe corresponde, traduzindo um trabalho dialético fundamental ao contexto universitário que se pretende transformador.

A consciência desse estado de coisas, somada à determinação em contribuir para a resolução dos problemas emergentes e próprios dos anseios que se avizinham ao ensino do Direito, levou a eleger-se quatro linhas de pesquisa: Mediação, Direitos e Deveres Humanos, Direito do Mercosul e Comunitário e Direito Ambiental.

Com vistas a iniciar o enfrentamento dos desafios que subjazem às citadas linhas de pesquisa, o curso, à época do seu reconhecimento, contava com 14 (quatorze) projetos em fase de execução, ao mesmo tempo em que incentivava a formação de núcleos que reunissem os professores - pesquisadores de temáticas afins, isto com vistas a provocar uma interlocução cotidiana, ainda na otimização dos trabalhos.

O número expressivo de pesquisas em andamento foi reflexo da política de fomento à produção de conhecimentos que se procurou imprimir, e à abertura de espaços de discussão que os publicitassem. Durante uma gestão de quatro anos foram realizados dois seminários de pesquisa por ano: um exclusivamente do Direito e outro geral abrangendo também os demais cursos da UTP, conforme já explicitado.

Promoveram-se, também, atividades de extensão diversas, dentre as quais, as relativas à Teoria dos Sistemas, Coordenado e ministrado por LEONEL SEVERO ROCHA, ao Fórum Permanente de Direitos Humanos e ao Fórum Permanente de Cidadania, além de outros cursos de extensão de grande êxito, como o de Direito Penal Ambiental (40 horas), cujo público alvo foram os Delegados da Polícia Federal; o de Direito Ambiental Internacional (40 horas), realizado em 1997 e aberto à toda Comunidade Jurídica, e os de Mediação Jurídica e Criminologia, Direito Constitucional e Administrativo, dois Fóruns de Direito Civil e um Simpósio de Direito Empresarial.

Pelo colocado, infere-se que a sintonia com o sentido de Promoção Humana, trabalho (qualidade de vida) e com o norte que sustentava como opção para o Curso de Direito, restaram presentes tanto na produção científica quanto na preocupação em difundir as conquistas dela originárias, o que lhe assegurou um lugar significativo na comunidade acadêmica e a traduz em lugar da construção de um devir voltado à emancipação.

8.5.1 Pesquisa

O Curso de Direito mantinha atividades permanentes e institucionalizadas de pesquisa, indissociáveis do ensino e da extensão, mediante:

- a) provisão de fundo para pesquisa, estabelecido na proposta orçamentária anual;
- b) destinação de parte do tempo integral ou parcial de grupos de docentes para atividades de pesquisa;
- c) oferta de acervo bibliográfico, avançado sistema de informação e outros recursos materiais;
- d) intercâmbio com outras instituições, nacionais e estrangeiras;
- e) concessão de bolsas especiais;
- f) divulgação dos resultados da pesquisa e publicação dos temas considerados relevantes para a educação, a cultura, a ciência, as letras, as artes, a filosofia ou tecnologia;
- g) oferta de cursos de pós-graduação que possibilitassem a iniciação em atividades de pesquisa;
- h) promoção de congressos e outros eventos, de natureza científica ou técnico-profissional; e,
- i) estímulos e apoio a seus pesquisadores, a fim de participarem de eventos de caráter científico, técnico, cultural ou educacional.

Os projetos de pesquisa específicos do curso de Direito foram desenvolvidos em torno de um NÚCLEO DE PESQUISA criado no âmbito da Faculdade de Ciências Jurídicas pela Resolução nº 03 de 07 de julho de 1998.

As pesquisas realizadas nesse Núcleo harmonizaram-se com o projeto Pedagógico e com as quatro linhas de pesquisas adotadas pelo Curso de Direito.

A vasta produção científica do corpo docente do curso de Direito já foi detalhada anteriormente, no item relativo ao corpo docente. Como pode ser ali observado, trata-se de produção científica que primou pela qualidade dos seus temas, atuais e afins com os objetivos e conteúdos do Curso, assim como os seus

conseqüentes desenvolvimentos, em atividades institucionalizadas que acabaram por reforçar a interdisciplinaridade tão buscada.

Dos cinqüenta e cinco professores do Curso de Direito, dezesseis deles apresentaram trabalhos, comunicações e conferências em eventos científico-culturais, nos dois anos anteriores. Esses docentes representavam 70% do quadro, índice também muito superior aos 10% do mínimo estipulado pela CEED-SESu/MEC.

8.5.2 Extensão

Os cursos e atividades de extensão e culturais destinavam-se à divulgação e atualização de conhecimentos e técnicas, visando complementar a função social do Curso.

Como parte flexível, podia ser livremente composta pelo aluno com disciplinas e atividades estranhas ao currículo. Seminários, iniciação científica, monitoria, projetos de pesquisa, simpósios, palestras, conferências, curso de extensão.

Cada curso ou atividade de extensão obedeceu a programação própria aprovada pelo Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão da UTP. O acompanhamento da execução dessa programação estava afeto à Coordenação de Curso e ao Colegiado de Departamento.

Promoveram-se atividades de extensão diversas, dentre as quais, o Fórum Permanente de Direitos Humanos, Fórum Permanente de Cidadania, de Cinema, de Direito Civil, Direito Comercial, Direito Penal, Trabalhista, Júris Simulados, com a colaboração do alunado e dos professores.

É importante salientar que essa plêiade de atividades de extensão ocorria de forma continuada.

Relacionam-se, a seguir, algumas atividades de extensão específicas do curso de Direito:

Paradigmas Ecológicos e Novas Epistemologias, curso de extensão ministrado pelo professor FRANCISCO DE ASIS GARRIDO PEÑA, da Universidade de Granada, com uma carga horária de 45 horas; Ecologia Jurídica e Biografia da Lei, ministrado também por GARRIDO, com uma carga horária de 45 horas; Fórum de Atualidades em Matéria Cível e Comercial, com a presença dos palestrantes: J. M. SIDOU, WALDÍRIO BULGARELLI, EDSON ISFER, LUÍS RENATO PEDROSO, ÁLVARO VILLAÇA DE AZEVEDO, CLÁUDIO NUNES DO NASCIMENTO, JULIETA RODRIGUES SABOIA CORDEIRO, REGINA MARIA BACELLAR TEODORO DA SILVA e SILVIO ANDRÉ BRAMBILLA RODRIGUES, com uma carga horária de 60 horas, Teoria dos Sistemas e Direito, ministrado por LEONEL SEVERO ROCHA,

num total de 30 horas, Elementos para uma Argumentação Jurídica, ministrado por INGO VOESE, num total de 10 horas, Fórum Permanente de Direitos Humanos, programa criado pelos professores JOSÉ MARIA GÓMEZ, IGLAIR TEREZINHA CHIAMULERA E INGO VOESE, num total de 30 horas; Cine Fórum, ministrado pelo professor INGO VOESE, num total de 04 horas, Júri Simulado, realizado no Tribunal do Júri e coordenado pelo professor CLÓVIS TEIXEIRA, Promotor de Justiça, num total de 10 horas, Direito Penal Ambiental: Crimes Ambientais, com 40 horas, direcionado aos Delegados da Polícia Federal, e ministrados pelos professores: LEONEL SEVERO ROCHA, ITAMAR PEDRO BEVILÁQUA E WLADEMIR PASSOS DE FREITAS.

Este Curso de Direito Penal Ambiental: Crimes Ambientais provocou a atenção da comunidade paranaense levando a Assembléia Legislativa do Estado do Paraná, em sessão de 20 de maio de 1998, a render homenagem ao Diretor da Faculdade de Ciências Jurídicas e à Coordenação do Curso de Direito, consignando, na ata de seus trabalhos, um voto de louvor e congratulações alusivo ao Curso “porque abrange a nova visão da sociedade junto às atividades policiais e o pensamento ecológico ambiental”.

A ASSOCIAÇÃO DOS DELEGADOS DE POLÍCIA CIVIL DO ESTADO DO PARANÁ, mais tarde, solicitou o mesmo Curso para os Delegados de Carreira da Polícia Civil.

8.6 ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

No tocante ao Plano de Capacitação e Desenvolvimento de Recursos Humanos, foram desenvolvidos programas de pós-graduação próprios, sempre com o objetivo de atualizar, aperfeiçoar e capacitar professores. Os professores que porventura só possuíam, no ato de sua admissão, a graduação, foram automaticamente incluídos nos cursos de Especialização *lato sensu*.

Nesse sentido, o curso de Especialização *lato sensu* em Metodologia do Ensino e da Pesquisa Jurídica: O Direito para o Século XXI (sob a coordenação de WARAT), foi criado especialmente para atualização do corpo docente do curso de Direito e desenvolvido desde o segundo semestre de 1997. Tratava-se de parte de um projeto permanente de capacitação docente.

Nesse sentido, vale citar ADEODATO (op. cit., p. 77):

Em outras palavras, a “moralização” do ensino jurídico - e de todas as áreas ditas de “humanidades” -, significando um mínimo de cumprimento das regras do Ministério da Educação e do Desporto e das finalidades óbvias do ensino, tem que passar pela capacitação docente. E a capacitação docente depende diretamente da pesquisa. Daí o truísmo, tão difícil de ser compreendido por muitos recalcitrantes: não é possível docência de qualidade, não é possível um bom professor sem pesquisa. E não apenas o estudo individual que alguns poucos abnegados exercitam no isolamento de suas bibliotecas particulares, mas sim a pesquisa institucionalizada, o trabalho conjunto, a pesquisa-ensino. Chegar na hora, dar o velho programa de sempre, ser “democrata e independente”, ser querido do alunado, isto não significa muito diante das novas necessidades.

Os ordenamentos institucionais da Política de Recursos Humanos da Universidade completavam-se com o Plano de Cargos e Salários.

8.7 SISTEMA DE AVALIAÇÃO

A avaliação do desempenho acadêmico era feita por disciplina e abrangia a freqüência e o aproveitamento.

A freqüência em aulas e atividades obrigatória, vedava o abono de faltas, salvo em casos previstos na legislação específica.

As atividades curriculares constavam de provas escritas e orais, conforme os planos de ensino, preleções, exercícios, argüições, trabalhos práticos, seminários e estágios.

O aproveitamento, expresso por nota de eficiência, considerava a média aritmética das quatro notas bimestrais atribuídas ao aluno, durante o ano letivo, em datas pré-estabelecidas no calendário acadêmico aprovado pelo CONSEPE.

Respeitado o limite mínimo de freqüência de 75%, seria aprovado o aluno que obtivesse nota de eficiência igual ou superior a 7 (sete), em um total de dez.

O aluno com nota inferior a 7 (sete) e não menos de 4 (quatro), observados os limites de freqüência, após o término do ano letivo, submetia-se à exame final.

O exame final constava de uma prova para verificação de seu desempenho e anota varia de 0 (zero) a 10 (dez). A nota obtida nesse exame era somada à média obtida nas provas de eficiência e dividida por dois. O resultado deveria ser 5 (cinco) o que confere a aprovação.

O aluno reprovado por insuficiência de freqüência ou nota poderia ser promovido para a série subsequente com dependência de até 2 (duas) disciplinas.

A freqüência, o cumprimento da carga horária e a avaliação das disciplinas em regime de dependência seguiam as mesmas normas em relação às que estavam sendo cursadas regularmente no ano.

O aluno em regime de dependência devia matricular-se obrigatoriamente em todas disciplinas pendentes. Para compatibilizar os horários dos acadêmicos em dependência, eram oferecidas turmas especiais em turnos distintos e aos sábados.

8.8 ESTÁGIO SUPERVISIONADO - NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA

O Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) tinha sob sua coordenação as atividades inerentes ao Estágio Supervisionado, bem como as que dizem respeito ao Escritório-Escola, voltado à assistência jurídico-gratuita à população economicamente carente, na Comarca de Curitiba-Paraná, e ao Centro de Mediação, que o compunham, além da responsabilidade por outros trabalhos e estruturas de apoio, relativas à face prática do curso (Fórum Aberto de Debates, Estágio Extracurricular, Laboratório, Banco de Problemas –CASES-, Cartórios e Videoteca), inclusive no tocante ao desenvolvimento da disciplina de Mediação.

Ressalte-se que 72% das atividades da disciplina eram desenvolvidas no Centro de Mediação.

8.8.1 Fundamentação Teórica e Legal

A problemática, sempre atual, que envolve as concepções de teoria e de prática tem sido uma das preocupações constantes na história do pensamento, traduzidas, em alguns períodos, pela valorização maior da prática e, em outros, da teoria. Prova disso é o fato de, desde os gregos, fazerem-se objeto de reflexão as relações entre *theorim* e *práxis*, ou *praxéos*.

Tais preocupações tomaram contornos particulares nos cursos de Direito, pois a Academia acabou por se fazer sinônimo de ensino conceitual, salvo, recentemente, com vistas ao cumprimento das últimas legislações relativas à obrigatoriedade do Estágio Supervisionado.

Não obstante, a grande maioria dos cursos jurídicos ainda tende a consagrar a polarização entre os conhecimentos, ditos teóricos e os denominados práticos, originária da resistência em deixar de se aceitar como real missão da escola a simples absorção de conteúdos abstratos (herança jesuíta).

Por isso, não é incomum que alguns professores ainda sustentem não ser de sua alçada emprestar ênfase à significância palpável do trabalhado em suas disciplinas, enquanto outros postulam um ativismo inconsistente, porque muitas vezes sustentado por rotinas equivocadas e pela repetição cega de modelos consagrados pelo uso.

A consciência desse estado de coisas e, a tentativa de revertê-lo levou a eleger-se um método dialético de ensino, fundamentado no aprender a aprender, na medida em que favorece o desencadeamento de processos de minimização das polarizações tanto no que diz respeito ao Estágio, quanto às demais disciplinas, o que acabou imprimindo um posicionamento particular sobre teoria e prática.

A posição indicada é afeta à tentativa de erradicar as teorizações inócuas e os empirismos desconexos, pois assume teoria e prática como pólos de uma única síntese que se exprime em sentido bidirecional, na qual a teoria é determinada pelo conhecimento prático e, em contrapartida, determina cada vez mais rigorosamente toda e qualquer experiência.

Assim, vale dizer que o Estágio Supervisionado, embora pontue a face operacional dos saberes, porque trabalha a partir do viés aplicativo do Direito, não exclui, do seu contexto o amadurecimento dos conhecimentos correspondentes a cada ação. representando um espaço de construção crítica da realidade, não abriga, deste modo, somente o fazer bem, mas sim o fazer bem o que conscientemente se crê correto.

Com isso, convocou-se a qualidade total também como norte do Estágio Supervisionado, porque não alija, das atividades que lhe correspondem, nem a qualidade formal nem a política, alargando, assim, as possibilidades de construção de conhecimento significativo pela escola, já que criteriosamente instrumentaliza os agentes de sua intervenção.

Repassando a caminhada cumprida pelos cursos de Direito no país, obrigatório se faz observar que o *animus* do Estágio Supervisionado concebido, sempre integrou os currículos dos cursos jurídicos (da Lei de 11 de agosto de 1827 às novas diretrizes dadas pela Portaria 1886/94 do MEC), levando-se a concluir que a construção por ele suscitada tem relevância para a formação de todo e qualquer Jurista.

A despeito disso, muitos foram os equívocos que pautaram o desenvolvimento do Estágio, sendo o mais usual a resistência apresentada por alguns cursos em trabalhá-lo além do exercício puro e simples da advocacia que acaba por excluir a possibilidade de os acadêmicos se fazerem para outras vocações.

Observe-se que em momento nenhum se verifica válido, a despeito de uma consagração equivocada, conforme já apontado anteriormente, reduzir as atividades da disciplina de Estágio ao exclusivo exercício da profissão de advogado, vez que os cursos de Direito têm como obrigação intrínseca bem preparar os graduados para toda e qualquer opção de carreira (Portaria 1886/94 do MEC).

Em reforço, cabe transcrever o texto constante dos artigos 10, 11 e 12, da mesma Portaria:

Art. 10. O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total mínimo de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente.

§ 1º. O núcleo de prática jurídica, coordenado por professores do curso, disporá de instalações adequadas para treinamento das atividades profissionais de advocacia, magistratura, ministério público, e demais profissões jurídicas e para atendimento ao público.

§ 2º. As atividades de prática jurídica poderão ser complementadas mediante convênios com a Defensoria Pública e outras entidades públicas, judiciárias, empresariais, comunitárias e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e em assistência jurídica, ou em juizados especiais que venham a ser instalados em dependência da própria instituição de ensino superior.

Art. 11. As atividades do estágio supervisionado serão exclusivamente práticas, incluindo redação de peças, rotinas processuais, assistência e atuação em audiências e sessões, visitas a órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação, sob o controle, orientação e avaliação do núcleo de prática jurídica.

Art. 12. O estágio profissional da advocacia, previsto na Lei 8906/94, de caráter extracurricular, inclusive para graduados, poderá ser oferecido pela Instituição de Ensino Superior, em convênio com a OAB, complementando-se a carga horária efetivamente cumprida no estágio supervisionado, com atividades práticas típicas do advogado e de estudo do Código de Ética e Disciplina.

Parágrafo único. A complementação da carga horária, no total estabelecido no convênio, será efetivada mediante atividades no próprio núcleo de prática, na Defensoria Pública, em escritórios de advocacia ou em setores jurídicos, públicos ou privados, credenciados e acompanhados pelo núcleo e pela OAB.

(DOU, 1995, p.238)

Assim, foram projetadas as atividades relativas ao Estágio Supervisionado de Prática Jurídica I e II e, iniciada a sua implantação no início do ano letivo de 1998, a partir das grandes linhas do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) correspondente, cujas especificações serão apresentadas em seguida.

8.8.2 Estágios Supervisionados de Prática Jurídica I e II

Às atividades curriculares de Estágio de Prática Jurídica, conceberam-se trabalhos inerentes às principais carreiras as quais um bacharel em Direito tem acesso (Magistratura, Ministério Público, Advocacia, Procuradoria e Delegados de Polícia), bem como investem no *plus* de formação de egressos: a Advocacia Extrajudicial (relativa a Mediadores, Conciliadores e Árbitros).

Assim, no tocante ao 4º ano, os trabalhos objetivavam exercitar, individualmente, cada uma das opções de carreira constantes do seu conteúdo programático, na intenção de amadurecer e auxiliar a construção da atividade profissional afim, por parte dos alunos.

Para que isso ocorresse de modo interessante, formaram-se parcerias com um docente que atuasse como profissional em determinada carreira jurídica com vistas a suscitar uma troca de experiências mais ampla entre os acadêmicos e o professor.

O desenvolvimento individual das carreiras jurídicas em pauta (4º ano do Curso), também guardou como intuito otimizar os trabalhos a serem realizados quando do Estágio Supervisionado de Prática Jurídica II, momento em que os discentes atuavam rotativa e concomitantemente (no que diz respeito aos operadores do Direito), em processos simulados e, sempre que possível, reais: daí o primeiro ano de estágio buscou sedimentar cada carreira apartadamente, porque, assim, oportunizava uma vivência mais aprofundada no que cada aluno acreditava ser sua opção profissional futura.

Outro aspecto levado em consideração, quando do planejamento do estágio de 4º ano, dizia respeito a patrocinar, no segundo semestre, visitas orientadas às estruturas nas quais atuam os operadores do Direito, quando então, assistiam, criticamente, a realização de audiências e sessões de julgamento (num mínimo de 6, entre primeira e segunda instância), além de outras, também relativas à materialização da Justiça, inclusive no tocante às Delegacias de Polícia.

Observa-se que a entrega ao docente, dos relatórios de cada acompanhamento feito (audiências, sessões de julgamento etc.), era cobrada (para a

devida avaliação) somente após o amadurecimento dos seus conteúdos junto ao grande grupo de estagiários.

Além do colocado, frisa-se que o desenvolvimento das atividades de estágio envolvia a análise de autos findos, elaboração de peças jurídicas (petições, pronunciamentos, sentenças etc) e simulação de audiências, quando os alunos vivenciavam a atuação (oral e escrita) do respectivo operador.

Estas simulações abrangiam a promoção de dois Júris Simulados por ano, de modo a que um grande número de acadêmicos pudesse participar e tirar proveito desta vivência.

Quanto ao Estágio Supervisionado do 5º ano do curso, este, conforme foi dito, promovia atividades concomitantes às principais opções de carreira no Direito, a partir dos procedimentos eleitos no conteúdo programático correspondente, o que favoreceu não apenas a visão globalizada da face operacional da Justiça, mas também pontuava à materialização do previsto nos estatutos processuais correlatos e no direito material envolvido, ao mesmo tempo em que amadureceu e sedimentou os preceitos éticos respectivos.

Reforça-se o fato de ser previsto aos alunos, nas atividades curriculares, o atendimento a casos reais, daí o fato do NPJ manter estrutura organizacional compatível: o atendimento inicial era realizado por uma psicóloga, que promovia os devidos registros de clientela. Após, a Secretaria do Órgão agendava o atendimento para o Escritório-Escola ou para o Centro de Mediação, conforme o caso, que por fim, era operacionalizado pelo acadêmico, mediante supervisão dos professores-orientadores.

Todos os acompanhamentos relativos ao caso real eram de responsabilidade direta do acadêmico e do seu respectivo supervisor, devendo ser atualizados os prontuários da clientela pelo aluno junto à Secretaria do NPJ (pastas e fichas de acompanhamento extrajudicial) que, por sua vez, consignava as anotações correspondentes nos prontuários individuais discentes (controle do rendimento e atuação do aluno, com cópias dos trabalhos, pareceres e relatórios por ele realizados).

O controle de prazos das ações do Escritório-Escola era de responsabilidade dos acadêmicos, a despeito do NPJ contar com a assinatura do Diário da Justiça e com serviços de firmas especializadas para tanto, pois cabia ao aluno, não só o

manter informada a Secretaria do Órgão sobre isso, para que esta agendasse os compromissos e assegurando o bom andamento dos trabalhos, como também, imbuir-se da responsabilidade profissional.

Além da assistência judiciária oferecida pelo NPJ eram ofertados, aos alunos, estágios externos mediante convênios (num total de 167 a partir do ano de 1998 até 2000) firmados com outras entidades, valendo informar que aos alunos de 4º e 5º anos (setenta e oito alunos inscritos) estava prevista até o final de 1998 a integralização de uma média de 500 horas de atividades extraordinárias.

8.8.3 Outras Atividades e Estruturas de Apoio Inerentes ao Curso de Direito

8.8.3.1 Fórum Aberto de Debates

O Fórum aberto de debates, era um espaço no qual os egressos traziam as suas vivências a debate, discutiam as dificuldades sentidas durante o exercício da profissão ou função optada, de maneira a amadurecer posições e a sua atuação, junto ao corpo docente e aos acadêmicos que vinham desenvolvendo atividades no mesmo.

Esse FÓRUM também abrigava o estudo e a análise crítica de julgados controversos, de novas posições doutrinárias, textos legais e seus reflexos na prática, prevendo, inclusive, o apoio da disciplina de Teoria da Argumentação, para tanto.

Complementa-se, por crer se faça conveniente, que o Curso de Direito, visando melhor amparar seus egressos e os bacharéis em geral, fornecia cursos preparatórios para a prova prática da OAB, nos quais também se aceitavam inscrições de não-graduados.

8.8.3.2 Estágio Extracurricular

Facilitador e suplementar às atividades curriculares de Estágio Supervisionado, o Estágio Extracurricular voltava-se a promover condições para que os alunos de 1º a 5º anos do curso de Direito (respeitados os conteúdos relativos ao período que estiverem cursando) realizassem, sob a supervisão dos professores do NPJ, em regime de escala de plantão, tanto simulações de audiências e atos judiciais, mediações e conciliações, quanto atendimentos à clientela do Escritório-Escola, mantido pelo Núcleo de Prática Jurídica.

Com isso, ao mesmo tempo em que se imprimia mais qualidade à formação operacional ofertada no curso, assegurava-se, com a absorção de usuários durante

todo o ano, os atendimentos a casos reais previstos nas atividades curriculares de Estágio e Mediação.

Para sustentar este atendimento, o Escritório-Escola do NPJ contava com seis supervisores, que distribuíam as respectivas cargas horárias durante os períodos de atividade, ocupando salas individualizadas. Aliás, o atendimento ao público era promovido, respeitadas as diretrizes do Código de Ética, em cabines individuais.

Além disso, o NPJ mantinha quatro funcionários no setor de apoio além do Coordenador e do Vice--Coordenador.

8.8.3.3 Banco de Problemas (cases)

O banco de problemas (CASES) correspondia à montagem e manutenção de um arquivo composto por problemas relativos a todo o conteúdo programático das disciplinas ofertadas pelo curso, inclusive no que diz respeito a questões de concursos jurídicos já realizados. Foi iniciado com cerca de 1.300 (mil e trezentas) perguntas e respostas, elaboradas pelos docentes do Curso de Direito.

O CASES guardava como objetivo favorecer a formação dos alunos na medida em que lhes dava condições de, sistematicamente, promover re-leituras do teórico estudado desde o primeiro ano da graduação (revisão completa dos saberes havidos por uma via diferenciada, inovadora), ao mesmo tempo em que praticavam as respectivas diagnoses, tudo com vistas a reforçar e solidificar os saberes do Direito, a partir da sua articulação com a prática.

8.8.3.4 Laboratório de Informática

O Laboratório de Informática foi projetado com vistas a alojar o Fórum Aberto de Debates, parte dos trabalhos de Estágio Supervisionado curricular, algumas atividades inerentes ao Estágio Extracurricular, o Banco de Problemas (Cases), as

aulas práticas de Metodologia da Pesquisa Científica e as aulas práticas de orientação para a elaboração da Monografia Final de Curso, contando com 50 bancadas, 50 terminais de computação e respectivas impressoras.

8.8.3.5 Cartórios

Iniciou-se, em 1998, a montagem de três Cartórios junto ao Núcleo de Prática Jurídica, nas seguintes áreas: Cível (incluindo Família e Juizado Especial), Criminal (incluindo Execução Penal e Juizado Especial) e Trabalhista.

Cada um deles composto por autos findos e cópias de processos, inicialmente com cerca de 1.000 (mil), cedidos pelas diversas Varas Cíveis, de Família e Criminais da Capital do Paraná, que refletiam todos os procedimentos típicos de cada área citada, inclusive em grau de recurso, mais alguns atípicos que se julgaram relevantes (sob o critério da maior incidência), de modo a que os estagiários pudessem vivenciar (por meio de análise e elaboração de pareceres sustentados), a materialização do Direito.

Independentemente da conclusão destes trabalhos as atividades curriculares de Estágio faziam uso, em cada um dos seus módulos, da análise de autos devidamente providenciados para tanto. Esses processos, contudo, diziam respeito ao material didático da atividade, pois a concepção de Cartório utilizada era a de material complementar que alargava, pela diversidade de casos, os exercícios realizados na grade curricular.

8.8.3.6 Videoteca

A Videoteca representou uma estratégia de apoio implantada em 1999, e tinha por finalidade imprimir mais crítica, sustentação e qualidade ao ensino jurídicos, a partir do cumprimento das seguintes etapas e objetivos:

- a) produzir e colocar à disposição dos acadêmicos, para serem trabalhados, filmes relativos aos órgãos do Poder Judiciário (sempre sob o enfoque das três áreas, sem esquecer dos Juizados Especiais), explorando as suas respectivas composições e o como e onde encaminhar cada peça processual (fluxograma);
- b) produzir e colocar à disposição dos acadêmicos filmes relativos a audiências, sessões, negociações, arbitragens, conciliações, instaurações de perícias, enfim, a todos os atos formais inerentes aos procedimentos típicos das três áreas de atuação do Escritório-Escola do NPJ (cível/família, crime e trabalho), bem como aos atípicos que se acreditava conveniente consignar, de modo a que os acadêmicos visualizassem o *modus faciendi* de tudo que iriam enfrentar em juízo e amadurecessem, discutindo e debatendo sobre eles, a partir da atuação de cada operador do Direito envolvido;
- c) projeção de filmes feitos para o cinema e televisão que, por meio de situações vivenciadas pelos personagens, possibilitassem uma diagnose jurídica do por eles experimentado, ao mesmo tempo em que, instigassem a leitura do cotidiano pela lente do Direito, levando os alunos a descobrir que as relações jurídicas efetivamente extrapolam os muros das Faculdades e dos Tribunais, posto fazerem em cada ação cotidiana. Essa estratégia legava condições de manter os conteúdos trabalhados ostensivamente imbricados à realidade sócio-econômico-cultural do presente e, portanto, ainda mais significativos aos devires do egresso e da escola;
- d) projeção de filmes ligados ao Direito, à guisa de suscitar discussões e debates relativos não só ao caso concreto que envolveria, mas também ao perfil dos Juristas e ao texto da norma, sua relevância, alcance, adequação e importância para o contexto social vivido.
- e) utilização do cinema como instrumento pedagógico.

8.9 POLÍTICA DE RECURSOS HUMANOS

Quanto à política de recursos humanos, cabe destaque para o Plano de Carreira Docente da UTP, que disciplinava o recrutamento, a seleção, a admissão, a promoção, a remuneração e a dispensa do professor, nos termos das normas regimentais e legislação específica.

A carreira do pessoal docente era constituída por quatro categorias, com três classes e cinco níveis. A categoria de professor graduado, era constituída de classe única em cinco níveis: a) Professor Doutor; b) Professor Mestre; c) Professor Especialista; e, d) Professor Graduado.

A UTP fixava anualmente, por departamento, o número de cargos do magistério superior, no Regime de Tempo Parcial - TP (20 a 30 horas semanais) e no Regime de Tempo Integral - TI (40 horas semanais), sujeito à homologação da mantenedora.

O professor contratado era enquadrado de acordo com sua titulação.

Requisitos mínimos para ingresso nas categorias docentes:

- a) Professor Doutor: ser portador de título de doutor na área em que irá atuar;
- b) Professor Mestre: ser portador do título de mestre na área em que irá atuar;
- c) Professor Especialista: ser portador de título de pós-graduação *lato sensu* na área em que irá atuar;
- d) Professor Graduado: ser portador do título de graduado, com experiência profissional docente e científica comprovada.

Os regimes de trabalho, a que estavam sujeitos os docentes da instituição eram, também, definidos no Plano de Carreira Docente:

- a) TP - Tempo Parcial - de vinte a trinta horas semanais de trabalho, devendo o professor assumir tarefas em sala de aula que requeiram pelo menos 70% do tempo contratual;

- b) Tempo Integral - com quarenta horas semanais de trabalho, devendo o professor assumir tarefas em salas de aula, que requeiram pelo menos 50% do tempo contratual; e,
- c) RE - Regime Especial - com a jornada semanal fixada no contrato de trabalho.

O Plano de Carreira Docente da Universidade adotava, como critérios para progressão na carreira docente, a Titulação Acadêmica e a Produção Científica dos professores.

8.10 BIBLIOTECA ORGANIZAÇÃO E FORMAS DE UTILIZAÇÃO DO ACERVO

A Biblioteca da UTP, dividida em BIBLIOTECA CENTRAL e BIBLIOTECAS SETORIAIS: Setorial Direção Geral, Setorial Direção Acadêmica, Setorial Informática, Setorial Anatomia, Setorial CEPPE, Setorial CEAP, Setorial Hugo Lange, Setorial Mossunguê, Setorial Torres e, em fase de implantação, a Setorial Jardim Schaffer.

As bibliotecas: Central, Hugo Lange e Mossunguê, encontram-se conectadas à Internet, com o objetivo de formar grupos de estudos e cursos à distância, utilização de bibliotecas virtuais e divulgação de eventos.

A BIBLIOTECA CENTRAL CHAMPAGNAT, funcionava no horário das 8h às 22h de segunda à sexta, aos sábados das 8h às 16h e aos domingos das 8h às 12h. As setoriais Hugo Lange, Mossunguê e Torres, no horário das 8h às 22h e aos sábados das 8h às 12h.

Assim, como a maioria das bibliotecas da atualidade, as bibliotecas da Universidade procuravam lançar mão de todos os recursos disponíveis, como instrumentos audiovisuais e equipamentos eletrônicos sofisticados, para, cada vez mais e melhor, desempenharem seu papel de intermediárias da informação, transformando-se, desse modo, em Multicentros de Informação. Visando uma maior qualidade, as bibliotecas da Universidade estavam organizadas de modo a não permitir o crescimento desordenado das coleções, programando as seleções, tendo em vista os objetivos da própria Universidade. Indexando o acervo de maneira que seja possível recuperar a informação, seja em livros, periódicos, cds, fitas de vídeo ou qualquer outro tipo de documento.

Para a atualização do acervo trabalhavam em sintonia, bibliotecários e professores elaborando listas de compras de acordo com as necessidades de cada curso.

Além do acervo de livros e monografias, é de responsabilidade da Biblioteca a Hemeroteca, que é a política usada para o desenvolvimento da coleção de jornais e periódicos, envolvendo a interação dos profissionais de biblioteconomia com o

corpo docente da Universidade, o que assegura o crescimento consistente e equilibrado dos recursos bibliográficos.

Para a organização do acervo são utilizadas as normas de catalogação da AACR2=(Código de Catalogação Anglo-Americano) – 3º nível. O número de classificação era atribuído pela CDD- Classificação Decimal de Dewey, 18º edição, estando todo ele informatizado. O acervo da Biblioteca de Direito é de 10.602 títulos e de 16.775 volumes. O número de alunos matriculados no Curso de Direito era de 645 alunos.

O sistema utilizado pelas Bibliotecas da Universidade era o de acesso fechado. O usuário consulta nos terminais existentes na Biblioteca (dez) , dirige-se ao balcão e é atendido um por um funcionário que, após localizar o livro ou o documento nas estantes, o entrega ao usuário. Os acadêmicos de Direito têm a sua disposição terminais de computadores (10), com os quais podem consultar todo acervo bibliográfico, por obras, autores ou títulos, seja da biblioteca setorial Hugo Lange, seja das demais de toda a Universidade.

Os alunos de Direito contavam com um serviço terceirizado de fotocópias nas proximidades da Biblioteca, que permanece em pleno funcionamento nos três turnos.

O curso de Direito era integrado com a Biblioteca com a finalidade de manter o acervo atualizado. Na Semana Pedagógica Regimental, o corpo docente do Curso de Direito elabora uma listagem atualizada de obras a serem adquiridas pela Biblioteca. Esta listagem era encaminhada à Diretora Administrativa do Campus Hugo Lange, que se encarregava de efetivar as aquisições.

- Mapoteca – nesta coleção incluem-se exemplares diversos de mapas políticos e administrativos, físicos, geológicos, de relevo, de clima, de correntes marinhas, solos, disponibilidade de águas, vegetação, fauna, unidades de conservação – parques e reservas ecológicas, população, infra-estrutura, agricultura, indústria, atividades terciárias, urbanização, organização espacial, folhas topográficas e material com relação de mapas específicos.

- Videotecas – no acervo estão listadas 939 fitas de vídeo, que abrangem áreas diversas do conhecimento, e estão à disposição dos alunos para empréstimo. O usuário poderá, ainda, optar por assistir ao filme na sala de vídeo que está alocada

na biblioteca. Já estão instaladas e funcionando as bases de dados: *LILACS* *MEDLINE* E *IPA*.

- *IPA – International Pharmaceutical Abstracts/CD Rom*, inclui informações extraídas de 759 títulos de periódicos na área médica e farmacêutica, publicados no mundo desde 1970. Mais de 250.000 registros indexados das seguintes áreas: drogas, ética, regulamentações governamentais, ciências da saúde, medicina, microbiologia, farmácia, farmacologia, pesquisa e desenvolvimento, ciência, tecnologia e toxicologia.

- *LILACS – Literatura Latino-Americana e do Caribe*: é a mais completa e atualizada coleção de bases de dados e difunde a literatura em Ciências da Saúde, publicada e disponível na América Latina e Caribe. Referências bibliográficas e resumos de documentos como: teses, livros, capítulos de livros, anais de congressos e conferências, relatórios técnico-científicos, publicações governamentais e artigos extraídos de revistas da área: bases de dados das publicações das OPAS, em Washington e da OMS em Genebra; bases de dados especializadas em Administração em saúde, Adolescência, Desastres e Ciências do Ambiente.

- *MEDLINE – Medical literature Analysis and Retrieval System Online*: é uma base de dados que reúne referências bibliográficas e resumos de mais de 3.700 revistas biomédicas internacionais, publicadas em mais de 70 países. Produzida pela *NATIONAL LIBRARY OF MEDICINE* oferece, aproximadamente, 8 milhões de registros da literatura biomédica desde 1966. Contém mais de 8 milhões de citações e resumos de artigos de mais de 3.700 revistas publicadas em 70 países.

- *MENTAL HEALTH ABSTRACTS* – base de dados para profissionais de Psicologia, Psiquiatria e outros envolvidos com Saúde e Doenças Mentais. Abrange diversos tópicos como abuso de drogas, alcoolismo, depressão, educação, esquizofrenia, ética, família, geriatria, psicologia e psiquiatria.

- Utilização do *COMUT* – programa de Comutação Bibliográfica, que tem como objetivo facilitar o acesso aos documentos necessários às atividades de pesquisa e ensino, independentemente de sua localização, pelo uso cooperativo dos acervos bibliográficos.

8.10.1 Biblioteca Setorial do Curso de Direito

A biblioteca, atualizada e dotada de obras, foi destinada, na sua essencialidade, a suprir as necessidades do Corpo Docente e Discente do Curso de Direito, além de ser constituída de obras destinadas às turmas de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

A comunidade acadêmica do Curso de Direito tinha também acesso às demais bibliotecas setoriais da Universidade.

8.10.2 Acervo Específico para o Curso

8.10.3 Livros

ESPECIFICAÇÃO	QUANT. TÍTULOS	QUANT. VOLUMES
FORMAÇÃO GERAL E BÁSICA	3.234	3.910
FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE	6.680	11.647
OBRAS RARAS	894	1.108
TOTAL	10.602	17.023

8.10.4 Periódicos

QUANTIDADE (Assinaturas)	TÍTULOS	EXEMPLARES
20	215	6.343

8.10.5 Outros Acervos Específicos

	QUANTIDADE
VÍDEOS	230
CDROM	110

Além da bibliotecária responsável, a Biblioteca contava com 06 funcionários.

8.11 INFRA-ESTRUTURA DO CURSO DE DIREITO

As salas de aula do Curso de Direito foram projetadas segundo as exigências específicas do ensino superior, inclusive para as aulas noturnas.

Arejadas e com iluminação natural e artificial adequadas, amplas, comportando turmas de até 50 alunos. Dispunham de instalações próprias para a utilização dos recursos audiovisuais disponíveis, além do quadro de giz.

As instalações, com excelente nível de informatização, contavam com dependências administrativas e acadêmicas servidas com modernos equipamentos.

O curso de Direito utilizava, ainda, as diferentes instalações do Campus, como a Biblioteca, áreas de convivência, restaurante, auditório, área esportiva, administrativas e outras.

O auditório do Curso de Direito comportava 124 pessoas confortavelmente instaladas, com televisores ligados à cabo, vídeo, tela para projeções, sistema de som e ventilação mecânica.

9 CONCLUSÃO

No dia 29 de julho de 1998 foi protocolado no MEC-SESU, em Brasília, o Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UTP solicitando-se a visita do CEED às instalações da Faculdade de Ciências Jurídicas para a avaliação das suas condições de oferta.

Nos dias 13 e 14 de agosto do mesmo ano o Curso recebeu a visita de COMISSÃO DE AVALIAÇÃO DO CONSELHO DE ENSINO JURÍDICO DO CONSELHO FEDERAL DA OAB, constituída pelos professores MAURO ALMEIDA NOLETO e JOSÉ CARLOS MOREIRA DA SILVA FILHO, juntamente com JOÃO AUGUSTO FLEURY ROCHA, membro da CEED DA OAB/PR.

No dia 14 de agosto essa Comissão apresentou Relatório recomendando, por unanimidade e sem ressalvas, o reconhecimento do curso, avaliado nos tópicos referentes ao Corpo Docente, Organização Didático-Pedagógica e Infra-Estrutura com o conceito CMB.

Nos dias 23 e 24 de novembro de 1998 o Curso de Direito recebeu a visita dos membros do CEED DO SESu/MEC, constituída por PAULO ROBERTO MOGLIA THOMPSON FLORES, ALICE SANTANA TOMASINI e MARILENE LOURENÇO, que recomendaram, também por unanimidade, com sugestões para a sua melhoria, o reconhecimento do curso avaliando-o integralmente com o conceito CMB.

Todas as sugestões da Comissão foram atendidas.

É indispensável registrar o fato de que o sucesso da implantação do Curso deveu-se não apenas aos aspectos formais do Projeto Pedagógico, mas, especialmente à inestimável colaboração de todo o corpo docente da época, que além dos professores já apontados faziam parte: ALUISIO SURGIK, ALCEBIADES TEODORO DA SILVA, ANA CRISTINA RAVAGLIO LAVALLE, ANA PAULA TOSTES, ARNOR LIMA NETO, CLÓVIS TEIXEIRA, DORA LUCIA BERTÚLIO DE LIMA, ÉRICA MARTHA GAVETTI, FERNANDO FERNANDES, IGLAIR TEREZINHA CHIAMULERA, INGO VOESE, JORGE DE OLIVEIRA VARGAS, LUIS BERNARDO DIAS DA COSTA, LUIS FERNANDO NAVARRO LINS, MARIA DE LOURDES GOMES DA ROCHA, MARCIA VOESE, REGINA MARIA MACEDO NERY

FERRARI, REGINA MARIA BACELLAR TEODORO DA SILVA, SILVIO RODRIGUES BRAMBILLA, VALCLIR NATALINO DA SILVA e VICTOR LOBO NETO, dentre outros não menos notáveis por seu trabalho, conhecimento acadêmico, e, especialmente, pela enorme capacidade de se identificarem com a Proposta Pedagógica.

Por outro lado, sem a presença do Diretor da Faculdade de Ciências Jurídicas, ANTONIO JESUS MARÇAL ROMEIRO BCHARA, o Curso de Direito da UTP permaneceria inviável.

ANTONIO JESUS MARÇAL ROMEIRO BCHARA aliou sua notória bagagem intelectual a um especial talento administrativo. Com maestria dirigiu a Faculdade de Ciências Jurídicas com irretocável sensibilidade.

Em 05 de fevereiro de 1999, pela Portaria 164/99, o Curso de Direito foi reconhecido com o conceito CMB.

Poucos dias após a publicação, em Diário Oficial, do reconhecimento do Curso de Direito, foram surpreendidos: o Diretor da Faculdade de Ciências Jurídicas, a Coordenadora do Curso, docentes e discentes, com a notícia da decisão da administração superior da UTP em abrir um novo concurso vestibular a ser realizado em 28 de fevereiro de 1999 para o ingresso de mais trezentos alunos no Curso de Direito.

Ao mesmo tempo, o vice-reitor acadêmico instava a Coordenação e a Direção a pedir o afastamento dos professores LUIZ ALBERTO WARAT, LEONEL SEVERO ROCHA, JOSÉ MARÍA GÓMEZ, EDUARDO DE OLIVEIRA LEITE e ITAMAR PEDRO BEVILÁQUA, sob a alegação de que a UTP necessitava diminuir os seus custos operacionais.

Diante da recusa em demitir os professores e dos respectivos pedidos de afastamento dos cargos o Reitor da UTP manifestando-se, impediu a saída do diretor e da coordenadora e a demissão dos professores supracitados.

Em 02 de março de 1999 foi divulgado o resultado do concurso vestibular, tendo sido realizadas as matrículas no dia 04 de março.

Ora, em 1999 já haviam ingressado mediante vestibular, conforme o Projeto Pedagógico, 100 alunos: 50 para o turno da manhã e 50 para o da noite.

Em 18 de março a Procuradoria da República recebeu denúncia anônima de fraude no Concurso Vestibular do Curso de Direito da UTP.

Após informar ao MEC e a OAB o Ministério Público Federal requereu, mediante Ação Civil Pública, a declaração de anulação do concurso vestibular realizado em 02 de março de 1999 e a execução de novo exame de ingresso a ser organizado pela COMISSÃO DE VESTIBULAR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, o que foi concedido liminarmente.

Em 30 de março de 1999 a UTP recebeu uma COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DO MEC para investigar as denúncias formuladas pela Procuradoria da República do Estado do Paraná que concluiu por recomendar a anulação do concurso de vestibular, mantendo o reconhecimento do Curso no limite de vagas estabelecidas pela Portaria nº164/99, isto, é, com 100 vagas, e, recomendar que “a UTP, em seu próprio benefício e interesse da sociedade e das faculdades da educação superior, contratasse instituição externa para elaborar e corrigir as provas de seu concurso vestibular” (anexo nº6).

Os recursos judiciais interpostos pela UTP levaram o Tribunal Regional Federal da 4ª Região a suspender as determinações liminares do Juízo Federal da 11ª Vara, permitindo a continuidade do curso de Direito para os 300 alunos ingressos no vestibular realizado em 02 de março de 1999.

Assim, com o ingresso de 700 calouros no ano de 1999 havia que se que administrar uma crise inédita: de um lado a aprovação e o reconhecimento do Projeto Pedagógico para o Curso de Direito, sob o aplauso da comunidade paranaense, com o conceito máximo, e, de outro, o descrédito dessa mesma comunidade.

Não tendo sido provada a fraude no Concurso Vestibular o Curso foi autorizado pelo MEC, sem restrições, a dar continuidade às suas atividades acadêmicas. A administração superior da UTP, fortalecida pela decisão do MEC no início de 2001, passou a fazer uma política de admissão de aproximadamente 500 alunos transferidos de outras instituições de ensino (especialmente de alunos oriundos do 1º ano de um curso de Direito existente no interior de São Paulo), ao mesmo tempo em que demitia os professores LUIZ ALBERTO WARAT, LEONEL SEVERO ROCHA, JOSÉ MARÍA GÓMEZ e ITAMAR PEDRO BEVILÁQUA, sob a alegação de que representavam um alto custo financeiro para a Instituição.

Imediatamente, face à política adotada e à demissão desses professores, a coordenadora do Curso, em março de 2001 colocou o cargo à disposição retirando-se da administração.

Atualmente, pela Coordenação do Curso e Direção da Faculdade de Ciências Jurídicas da UTP respondem, respectivamente, dois Procuradores da República; o corpo docente é constituído por aproximadamente 100 professores.

Três anos após o seu reconhecimento o Curso de Direito da UTP mantém um corpo discente de 2.500 alunos, distribuídos em 34 turmas de 75 alunos e uma oferta anual de 400 (quatrocentas) vagas.

A sede da Faculdade de Ciências Jurídicas para abrigar a população acadêmica (que ao ser reconhecida era constituída por cerca de 600 alunos, distribuídos em dois turnos) foi transferida do Bairro Hugo Lange, considerado nobre, e cerca de 02 Km de distância do centro da cidade, para o Bairro Mossunguê (cerca de 10 Km distante do centro da cidade), cuja via de acesso é uma rodovia de tráfego intenso que liga Curitiba aos Municípios do interior do Estado.

As razões que levam a acreditar que o Projeto Pedagógico deste Curso, que nasceu como modelo e, reconhecido com características únicas, passou a ser inviável, estão fundamentadas no fato de que muitas Instituições de Ensino Privado ainda trazem consigo a idéia de que o ensino superior, especialmente o de Direito, estão vinculadas ao lucro.

A UTP revelou a sua vocação empresarial ao demonstrar sua intenção de não ter como prioridade a qualidade de ensino, quando optou, sob o manto protetor de sua autonomia universitária, pelo aumento excessivo de vagas e pelas transferências que não obedecem nenhum critério seletivo a não ser indicações políticas. O fato de, sob a alegação do alto custo, dispensar professores altamente qualificados, que contribuíram com o seu trabalho, as suas idéias e, especialmente, com seus nomes no mundo acadêmico nacional⁸ para o reconhecimento do Curso de Direito com a mais alta qualificação, também revela que seus interesses são outros.

⁸ Em março de 2002, WARAT recebeu a mais alta comenda do TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS, pelos serviços prestados à Justiça e ao ensino jurídico do país.

Estas questões apontam para o momento de se perguntar como um Curso de Direito, ainda que detentor de um Projeto Pedagógico “contemplado pelas mais modernas tendências para dirimir conflitos, fora do embate judicial, mediante a utilização dos instrumentos de mediação e arbitragem, que consistiu em ponto de merecer expressiva valoração, com a integração entre teoria e a prática e a almejada flexibilidade curricular” (Relatório da Comissão de Avaliação, constante nos Anexos), tudo com vistas a colaborar para melhoria da qualidade de ensino, pode desenvolver suas atividades no atual contexto.

O Centro de Mediação, o Fórum Permanente de Direitos Humanos e o Cine Fórum também foram desativados. As disciplinas Argumentação Jurídica, Cidadania, Direitos e Deveres Humanos foram retiradas do currículo.

A Pós-Graduação atualmente desenvolve, sob a administração do INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS AVANÇADOS (IBEA) com o qual a Faculdade de Ciências Jurídicas formou uma parceria, um curso de Especialização em Direito Processual Civil, cujas aulas são ministradas na sede do Curso de Odontologia da UTP, por absoluta falta de espaço no Campus Mossunguê.

ADEODATO (op. cit., p. 76) já denunciava a política dos “empresários do ensino” sob a égide do poder governamental:

A distribuição desenfreada de concessões para a abertura e funcionamento de faculdades de Direito já tem história tristemente longas em nosso país. A preferência do empresariado por cursos jurídicos tem razões claras que certamente não se resumem ao amor pelo conhecimento das artes da jurisprudência: mesmo com mudanças substanciais em outros pontos, sempre tem havido grande demanda social pelo curso de Direito e suas vagas vêm dando lucro. Do outro lado, no que concerne à autorização para funcionamento de cursos jurídicos, os sucessivos governos têm avaliado o custo político de exibir maior percentual de universidades, decidindo-se invariavelmente pela quantidade a custo da qualidade, da sociedade, de estudantes despreparados e de seus futuros e, mais ainda, incautos clientes.

O quadro apresentado leva a compartilhar com as idéias de BONFIM (1996, p. 82) quando afirma que o interesse pelo lucro leva à facilitação das aprovações.

Do mesmo modo, representa o retrocesso; o excesso de alunos em sala de aula, inevitavelmente, conduzirá o professor a assumir uma pedagogia exegética com aulas discursivas e monológicas, retomando o ensino a partir da codificação dogmática das formas e técnicas de ensino.

NETTO LÔBO há doze anos atrás (1992, p. 12) já denunciava que “exegetismo, nos cursos jurídicos, é o símbolo maior do estado de desqualificação e distanciamento científico a que chegaram. Deixa-se de ensinar o Direito para ensinar (mal) a lei, através de comentários que tocam às raias da evidência ou uso freqüente de argumento de autoridade”.

Entretanto, num tempo de desordem e desonra, quando as instituições perdem a oportunidade de tomar consciência de suas usuras (WARAT, 2000, p. 195) restou a certeza de ter dado início a um processo de transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADEODATO, J. M. Ensino jurídico e capacitação docente. In: *Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB, 1992.

ANDRADE, L. Processo social alternativo. In: *Lições de Direito Alternativo 2*. São Paulo: Acadêmica, 1992.

ANDRADE, V. R. P. de. A reconstrução do conceito liberal de cidadania: da cidadania moldada pela democracia à cidadania moldando a democracia. In: *O poder das Metáforas*. Homenagem aos 35 anos de docência de Luis Alberto Warat. Org. OLIVEIRA JÚNIOR, J. A. de. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.

ALBUQUERQUE, M. M. de. *Pequena história da formação social brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

ARANHA, M. L. de A. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

ARRUDA JUNIOR, E. L. de. Direito Alternativo: Notas sobre as condições de possibilidade. In: *Lições de Direito Alternativo 1*. São Paulo: Acadêmica, 1992.

AYDOS, M. A. D. O juiz-cidadão. In: *Lições de Direito Alternativo 1*. São Paulo: Acadêmica, 1992.

AZZI, R. *A cristandade colonial: um projeto autoritário*. São Paulo: Edições Paulinas, 1987.

BARLEU, G. *História dos feitos recentemente praticados durante oito anos no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1974.

BASBAUM, L. *História sincera da República*. São Paulo: Alfa-Omega, 4 vol., 1975-76.

BASTOS, A. W. *O ensino jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 1998.

BAUKMAN, Z. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BERNI, M. Ensaio acerca de uma história de Luis Alberto Warat. In: *O poder das Metáforas*. Homenagem aos 35 anos de docência de Luis Alberto Warat. Org. OLIVEIRA JÚNIOR, J. A. de. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.

BOAL, A. *O arco-íris do desejo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976

BOXER, C. R. *O império colonial português*. Lisboa: Edições 70, 1977

BRUNEAU, T. C. *O catolicismo brasileiro em época de transição*. São Paulo: Edições Loyola, 1974.

CALERA, N. M. L. *Filosofía del derecho*. Granada: Comares, 1985.

CAMPILONGO, C. In: *Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB, 1992.

CARRIER, H. *Revolução cultural e educação*. Curitiba: Champagnat, 1994.

CARVALHO, A. B. Lei nº 8009/90 e o Direito Alternativo. In: *Lições de Direito Alternativo 1*. São Paulo: Acadêmica, 1992.

CARVALHO, M. C. M. de. *Paradigmas filosóficos da atualidade*. Campinas: Papyrus, 1989.

CLÈVE, C. M. *Uso alternativo do Direito e saber jurídico alternativo*. In *Lições de Direito Alternativo 1*. São Paulo: Acadêmica, 1992.

CÓDIGO CIVIL BRASILEIRO. São Paulo: Saraiva, 1996.

CONSELHO FEDERAL DA OAB - COMISSÃO DE CIÊNCIA E ENSINO JURÍDICO. *Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB, 1992.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. São Paulo: Saraiva, 1996.

CORRÊA, A. D. *A Escola Progressista*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1988.

CORREA, O. Marxismo y derecho en América Latina hoy. In: *Lições de Direito Alternativo 2*. São Paulo: Acadêmica, 1992.

COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CUNHA, C. da. A pedagogia no Brasil. In: *História geral da pedagogia*. LARROYO, Francisco. São Paulo: Mestre Jou, 1974. Apêndice, p. 880-915.

CUNHA, R. M. C., WARAT, L. A. *Ensino e saber jurídico*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CURY, C. R. J. *O compromisso do profissional da administração da educação com a escola e a comunidade*. Porto Alegre: RBAE, 1985.

DANIEL, J. *Tesouro descoberto no rio Amazonas*. Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, 1976.

DEMO, P. *Pesquisa: Princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *O significado da modernidade em sala de aula: de ritos e mitos do ensino superior*. Brasília: IPEA/CPS, 1991.

_____. *Pesquisa e construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DIDIER-WEILL, A. *Inconsciente freudiano e transmissão da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

DUSSEL, E. D. *Para uma ética da libertação latino-americana: Erótica e Pedagógica*. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

DULLES, J. W. F. *Anarquistas e Comunistas no Brasil: 1900-1935*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

FARIA, J. E. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Fabris, 1987.

_____. *O ensino jurídico*. Folha de São Paulo, 2/2/92.

FARIA, N. *Desafios para uma prática pedagógica*. Tramandaí: Palestra proferida no 2º Congresso Latino-Americano de Educação Física, Desporto e Recreação, 1985.

FREIRE, P. *O cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975

_____. *Educação como prática de liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FONSECA, M. G. P. *Notas preliminares sobre o método sócio-jurídico-crítico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1898.

GERIBELLO, W. P. *Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra*. São Paulo: Atlas, 1977.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil: (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMES, F. T. *Escolas da comunidade*. 6 ed. Brasília: CNEC, 1989.

GRINOVER, A. P. Crise e reforma do ensino jurídico. In: *Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB, 1992.

HELLER, B., BRITO, L .P. L., LAJOLO, M. Álvares de Azevedo. São Paulo: Abril Educação, 1982.

HOORNAET, E. Teologia e ação pastoral em Antonio Vieira. In *História da Teologia na América Latina*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1981, p. 67.

JAPIASSU, H. F. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1934.

JUNG, C. G. *O desenvolvimento da personalidade*. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. *Freud e a psicanálise*. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. *A prática da psicoterapia*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *A natureza da psique*. Petrópolis; Vozes, 1986.

KRONZONAS, D. E. Warat y yo. In *O poder das Metáforas*. Homenagem aos 35 anos de docência de Luis Alberto Warat. Org. OLIVEIRA JÚNIOR, J. A. de. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, L. de O. *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1969. 363 p

LIMA, M. A. O Direito Alternativo e a dogmática jurídica. In *Lições de Direito Alternativo 2*. São Paulo: Acadêmica, 1992.

LOSANO, M. G. *Introdução ao problema da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. et all. *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MACHADO, M. L. In: *Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB, 1992.

MAXIMILIANO, C. *Hermenêutica e aplicação do Direito*. São Paulo: Forense, 1988.

MELLO FILHO, Á. *Currículo jurídico: um modelo atualizado*, in *Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB, 1992.

MONDARDO, D. *20 anos rebeldes: o Direito à luz da proposta filosófico-pedagógica de Luis Alberto Warat*. Florianópolis: Editora Diploma Legal, 2000.

MENDES, D. T. (coord.) *Filosofia da educação brasileira*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MENEZES, P. B. de. *As Constituições outorgadas ao Império do Brasil e ao Reino de Portugal*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1974.

MELCHIOR, J. G. *De Anchieta a Canudos: breve história da literatura brasileira*: Rio de Janeiro: José Olímpio, 1977.

MONTEIRO, W. de B. *Curso de Direito Civil*, v. 1 São Paulo: Saraiva, 1988.

MORGADO, M. A. *Da sedução na relação pedagógica*. São Paulo: Plexus, 1995.

NÉRICI, I. G. *A metodologia do ensino superior*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

_____. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Ibrasa, 1993.

NICOLAI-DA-COSTA. A. M. *Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social*. Rio de Janeiro: Campis, 1987.

NOGUEIRA, R. F. de S. *A escola nova*. Ceará: Universidade Federal do Ceará, 1985.

OLIVEIRA, G. C. de. *A verdadeira face do Direito Alternativo*. Curitiba: Juruá, 1995.

OLIVEIRA JUNIOR, J. A. *Teoria jurídica e novos direitos*. Rio de Janeiro: Editora Lúmen Júris, 2000.

OLIVEIRA, L. Ilegalidade do Direito alternativo: notas para evitar alguns equívocos. In: *Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB, 1992.

PAIM, A. *História das idéias filosóficas no Brasil*. São Paulo: Grijalbo, 1967.

_____. *O estudo do pensamento filosófico brasileiro*. São Paulo: Editora Convívio, 1986.

PELLEGRINO, H. *A condição humana não tem cura*. Folha de São Paulo, 24/09/89.

PEREIRA, C. M. da S. *Instituições de Direito Civil*, v.1. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

PEIXOTO, N. B. *Cenários em ruínas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PILLETTI, N. *História da educação no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PRESSBURGER, T. M. O Direito insurgente: o direito dos oprimidos In: *Lições de Direito Alternativo 1*. São Paulo: Acadêmica, 1992.

_____. Direitos Humanos e serviços legais alternativos. In: *Lições de Direito Alternativo 2*. São Paulo: Acadêmica, 1992.

RAMOS FILHO, W. Direito Alternativo e cidadania operária. In: *Lições de Direito Alternativo 1*. São Paulo: Acadêmica, 1992.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 13. ed. São Paulo: Autores Associados, 1993.

RIZZI, R. *A Crisandade Colonial*. Um projeto autoritário. São Paulo: Edições Paulinas, 1987.

RIZZINI, C. *Hipólito da Costa e Correio Brasiliense*. São Paulo: Editora Nacional, 1957.

ROCHA, L. S. *Epistemologia jurídica e democracia*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1998.

RODRIGUES, H. W. Por um ensino alternativo do Direito: manifesto Preliminar. in *Lições de Direito Alternativo 1*. São Paulo: Acadêmica, 1992.

RODRIGUES, J. S. C. Fragmentos de um desejo pedagógico. In: *O poder das Metáforas*. Homenagem aos 35 anos de docência de Luis Alberto Warat. Org. OLIVEIRA JÚNIOR, J. A. de. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.

RODRIGUES, N. *Exercício da cidadania*. Porto Alegre; RBAE, 1985.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTAELLA, L. *Produção de linguagem e ideologia*. São Paulo: Cortez, 1996.

SARAIVA, A. J. *Historia da literatura portuguesa*. Porto: Ed. Porto, s/d.

SCHMTZ, E. F. *Caminhos da universidade brasileira. Filosofia do ensino superior*. Porto Alegre: Sagra, 1984.

SODRÉ, W. *Síntese da História da Cultura Brasileira*. S.Paulo: Difel, 1986.

SOUTO, C. *Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB, 1992.

SOUTO, S. In *Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB, 1992.

SOUZA SANTOS, B. *A crítica da razão indolente*. Rio de Janeiro: Editora Cortez, 2000.

SOUZA JÚNIOR, G. In: *Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB, 1992.

SILVA, F. de A. *História do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1992.

SILVA, J. In: *Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB, 1992.

SILVEIRA. *A Evolução da Concepção de Universidade no Brasil*. 1985.

THEODORO JUNIOR, H. *PREFÁCIO*. INTRODUÇÃO AO DIREITO CIVIL. GOMES, O. Rio de Janeiro: Forense, 1996.

VARELA. F. Prefácio à Introdução ao Direito Civil. Rio de Janeiro: Forense, 1996.

VENÂNCIO FILHO, A. *Das arcadas ao Bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

WARAT, L. A. *A ciência jurídica e seus dois maridos*. Santa Cruz do Sul: Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul, 1984.

_____. *Introdução geral ao Direito. A epistemologia jurídica da modernidade*. v. 2. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1995.

_____. *Manifestos por uma ecologia do desejo*. São Paulo: Acadêmica, 1990.

_____. *Por quien cantan las sirenas*. Florianópolis: UNOESC/CPGD-UFSC, 1996.

_____. *Ensino e saber jurídico*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

_____. Anotaciones preliminares para una teoría contradogmática del Derecho y de la sociedad. In: BELLOSO MARTÍN, Núria (org.). *Para que algo cambie em la Teoría Jurídica*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, 1999.

_____. *O sentido comum teórico dos juristas*. in FARIA, José Eduardo: A crise do direito numa sociedade em mudança. Brasília: UNB, 1988.

WEREBE, M. J. G. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

WOLKMER, A. C. Direito comunitário alternativo. Elementos para um ordenamento prático-teórico. In: *Lições de Direito Alternativo 1*. São Paulo: Acadêmica, 1992.

_____. Contribuição para o projeto da juridicidade alternativa. In: *Lições de Direito Alternativo 1*. São Paulo: Acadêmica, 1992.

_____. *História do Direito no Brasil*. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

APÊNDICE

FORMULÁRIOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

PRIMEIRA FASE DA AVALIAÇÃO

FORMULÁRIO 01

AVALIAÇÃO DO CURSO PELO DISCENTE

	A	B	C	D
01. Acesso de alunos e professores ao estafe administrativo do Curso				
02. Valorização, por parte das chefias, das opiniões dos docentes e discentes				
03. Fluxo de informações entre administração, corpo docente e discente				
04. Atendimento prestado pela administração a alunos e professores				
05. Infra-estrutura física do <i>campus</i> (salas de aula; laboratórios etc)				
06. Tipo de equipamento disponível à execução de tarefas acadêmicas				
07. Recursos bibliográficos disponibilizados pelo Curso a alunos e professores				
08. Adequação dos conteúdos do Curso ao mercado de trabalho				
09. Articulação entre os conteúdos trabalhados pelas diversas disciplinas do Curso				
10. Perfil geral do Curso				

01. Acesso, de alunos e professores, ao estafe administrativo do Curso: visa a que cada aluno registre, a partir dos graus previamente estabelecidos (A, B, C, D), como vê a operacionalização do acesso em apreço em todos os níveis administrativos, quais sejam, o relativo à Secretaria, à Coordenação e à Direção do Curso.
02. Valorização, por parte das chefias, das opiniões docentes e discentes: voltado a que o discente avalie como percebe a valorização proposta, a partir das decisões administrativas que vêm sendo realizadas.
03. Fluxo de informação entre administração, corpo docente e discente: o alcance do item diz respeito a perceber como o acadêmico sente o ritmo e a clareza da veiculação das informações que se fazem necessárias à boa sintonia entre seus pares, o corpo docente e o estafe administrativo do Curso.
04. Atendimento prestado pela administração a alunos e professores: procura retratar o grau de disponibilidade da gestão acadêmica, no tocante a receber e ouvir alunos e professores, segundo a óptica discente.
05. Infra-estrutura física do *campus* (salas de aula; laboratórios etc.): dirigido a sentir o nível de deficiência apontado pelo acadêmico, no que diz respeito aos espaços proporcionados pela escola.
06. Tipo de equipamento disponível à execução de tarefas acadêmicas: complementar ao item anterior, este tópico se dispõe a perceber as expectativas relativas ao preenchimento dos espaços acadêmicos disponíveis.

07. Recursos bibliográficos disponibilizados pelo Curso a alunos e professores: visa a decodificar se os volumes que compõem, atualmente, a biblioteca, prestam o suporte básico aos estudos iniciados em sala de aula.
08. Adequação dos conteúdos do Curso ao mercado de trabalho: voltado a medir se o acadêmico crê vir recebendo subsídios suficientes (informações e conteúdo) à sua opção atual de carreira.
09. Articulação entre os conteúdos trabalhados pelas diversas disciplinas do Curso: reflete a intenção de traçar um retrato do tipo de visão que vem sendo trabalhada pelos professores, no desenvolvimento do conteúdo de suas respectivas disciplinas, de modo constatar se, na opinião dos alunos, a unidade do Curso vem sendo respeitada com clareza.
10. Perfil Geral do Curso: busca a decodificar como o acadêmico percebe a escola em seu conjunto, a partir da análise da competência e propriedade de professores, administração e alunado ocuparem o lugar a eles reservado neste Curso de Direito.

FORMULÁRIO 02

AValiação DA TURMA PELO DISCENTE

	A	B	C	D
01. Assiduidade da turma nas atividades acadêmicas				
02. Permanência em sala de aula				
03. Pontualidade nas aulas, atividades e entregas de trabalho				
04. Colaboração ao bom desenvolvimento de aulas e atividades acadêmicas				
05. Urbanidade no trato com os colegas, professores e administração				
06. Empenho na realização de tarefas e avaliações, individuais e em grupo				
07. Preocupação com o aprendizado em sala de aula participação criteriosa				
08. Ciência e exercício dos direitos discentes frente à Instituição				
09. Zelo com os equipamentos e recursos disponibilizados pelo Curso				
10. Nível de respeito e orgulho pelo Curso de Direito				

01. Assiduidade da turma nas atividades acadêmicas: neste tópico o aluno avalia, genericamente, o nível de assiduidade do seu grupo, nas atividades acadêmicas propostas.
02. Permanência em sala de aula: a assertiva se volta à análise, por parte do avaliador, do grau de permanência ininterrupta, da sua turma, durante o período de atividades acadêmicas, especialmente no que diz respeito a aulas, seminários e palestras.
03. Pontualidade nas aulas, atividades e entregas de trabalho: o ponto a ser avaliado, nesta proposição, é o cumprimento dos horários de aula, ou outras atividades acadêmicas correspondentes, pela maioria dos componentes da turma, inclusive no tocante à entrega de trabalhos.
04. Colaboração ao bom desenvolvimento de aulas e atividades acadêmicas: esta assertiva busca a registrar como o avaliador percebe seu grupo, no que se refere à manutenção de conversas e atividades paralelas, concomitantemente ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.
05. Urbanidade no trato com os colegas, professores e administração: esta afirmação se volta a verificar como aluno avalia o comportamento social dos componentes do seu grupo entre si, frente aos professores e ao estafe administrativo da Escola.
06. Empenho na realização de tarefas e avaliações, individuais e em grupo: neste momento se quer decodificar o nível de rendimento do grupo: a disponibilidade para a realização de tarefas individuais, o grau de interesse nos estudos preparatórios para as avaliações e a maturidade para o desenvolvimento produtivo de tarefas coletivas.
07. Preocupação com o aprendizado em sala de aula/participação criteriosa: este item se volta à verificação de como o avaliador sente as participações do grupo, especialmente as que acabam por interromper o desenvolvimento do conteúdo da matéria, ou seja, se o avaliador percebe que

há discernimento e critério nas interrupções protagonizadas pela turma, ou se estas se fazem com um intuito meramente dispersivo.

08. Ciência a exercício dos direitos discentes frente à instituição: neste tópico o interesse é saber se o avaliador crê que a maioria dos seus colegas de turma efetivamente domina seus direitos e deveres enquanto aluno desta Escola.
09. Zelo para com os equipamentos e recursos disponibilizados pelo Curso: aqui o aluno deve consignar como avalia o cuidado que sua turma, como um todo, tem para com a face estrutural da Escola (livros, computadores, carteiras, material didático etc).
10. Nível de respeito e orgulho pelo Curso de Direito: a assertiva comporta saber se o acadêmico acredita que seu grupo reputa significativa a chancela que receberá quando da graduação, a ponto de orgulhar-se e efetivamente respeitar a mesma.

FORMULÁRIO 03

AValiação DOS PROFESSORES PELO DISCENTE

	A	B	C	D
01. Domínio do conteúdo relativo à disciplina ministrada				
02. Objetividade na exposição do conteúdo				
03. Distribuição do conteúdo na grade horária				
02. Articulação do conteúdo programático proposto com a prática				
05. Clareza na exposição da matéria				
06. Disponibilidade para rever as estratégias de ensino utilizadas				
07. Esclarecimento de dúvidas				
08. Valorização das idéias e opiniões dos alunos				
09. Fomento à pesquisa e ao aprofundamento				
10. Método de avaliação utilizado				

01. Domínio do conteúdo relativo à disciplina ministrada: a assertiva diz respeito, a saber, se o avaliador acredita que cada docente seu é dotado do necessário domínio da disciplina que ministra.
02. Objetividade na exposição do conteúdo: aqui o aluno expressará sua opinião sobre a forma que o professor vem trabalhando o conteúdo da disciplina, no que diz respeito à objetividade por ele imposta.
03. Distribuição do conteúdo na grade horária: neste tópico o avaliador deporá sobre o ritmo que o professor vem imprimindo no desenvolvimento do conteúdo (se a cadência dos trabalhos está sintonizada com o grau de dificuldade do aluno, e se a grade-horária vem sendo bem aproveitada).
04. Articulação do conteúdo programático proposto com a prática: esta formulação procura decodificar se o professor tem feito, com a devida clareza, a ponte entre o conteúdo da sua disciplina e a razão de ser do mesmo, enquanto construção palpável do Direito, ou seja, procura verificar se há um distanciamento indevido entre teoria e prática.
05. Clareza na exposição da matéria: a afirmação visa a complementar o item 02, acima, agora no tocante à clareza do docente na exposição dos conteúdos da sua disciplina.
06. Disponibilidade para rever as estratégias de ensino utilizadas: aqui o avaliador graduará o nível de flexibilidade e de sensibilidade, do professor, quando a sua opção didática (aulas puramente expositivas, seminários, exercícios etc.) não surte resultados para a grande maioria dos componentes do grupo de alunos.

07. Esclarecimento de dúvidas: neste momento se quer saber se o professor é disponível ao esclarecimento de dúvidas, bem como se o faz a contento, sob a ótica do aluno.
08. Valorização das idéias e opiniões dos alunos: o item se volta a avaliar se o acadêmico acredita que suas idéias e opiniões são acatadas e/ou respeitadas pelo professor.
09. Fomento à pesquisa e ao aprofundamento: o tópico diz respeito, a saber, se o professor vem fomentando o aprofundamento dos conteúdos inicialmente trabalhados em sala de aula, seja por meio de incentivos a realização de pesquisas, seja por recomendações de leituras e estudos complementares.
10. Método de avaliação utilizado: o último tópico se assenta na intenção de verificar se o método de avaliação utilizado pelo professor vem fortalecendo o aprendizado (provas escritas, orais, seminários, apresentações de trabalho etc.), na opinião dos alunos.

OBS: Concluída a primeira fase do Processo de Avaliação Interna, inclusive no tocante ao levantamento de dados, foi operacionalizada a Segunda Fase, isto é, a ouvida do Corpo Docente, antes de o CAI entregar, em envelope lacrado a cada um dos professores, o resultado da sua avaliação, para que fosse resguardada a isenção necessária, e, o caráter construtivo de todo o processo.

Alunos e professores foram cientificados que os dados relativos às avaliações promovidas, junto ao processo em questão, seriam relevadas tão somente aos avaliados, já que a intenção é promover condições para que cada envolvido possa redimensionar sua ação, com base nos elementos fornecidos, sem prejuízo, por óbvio, dos gestores envolvidos no projeto.

SEGUNDA FASE DA AVALIAÇÃO

FORMULÁRIO 01

AVALIAÇÃO DO CURSO PELO DOCENTE

	A	B	C	D
01. Acesso de alunos e professores ao estafe administrativo do Curso				
02. Valorização, por parte das chefias, das opiniões dos docentes e discentes				
08. Fluxo de informações entre administração, corpo docente e discente				
09. Atendimento prestado pela administração a alunos e professores				
10. Infra-estrutura física do <i>campus</i> (salas de aula; laboratórios etc)				
11. Tipo de equipamento disponível à execução de tarefas acadêmicas				
12. Recursos bibliográficos disponibilizados pelo Curso a alunos e professores				
10. Adequação dos conteúdos do Curso ao mercado de trabalho				
11. Articulação entre os conteúdos trabalhados pelas diversas disciplinas do Curso				
10. Perfil geral do Curso				

01. Acesso, de alunos e professores, ao estafe administrativo do Curso: visa a que cada professor registre, a partir dos graus previamente estabelecidos (A, B, C, D), como vê a operacionalização do acesso em apreço em todos os níveis administrativos, quais sejam, o relativo à Secretaria, à Coordenação e à Direção do Curso.
02. Valorização, por parte das chefias, das opiniões docentes e discentes: voltado a que o docente avalie como percebe a valorização proposta, a partir das decisões administrativas que vêm sendo realizadas.
03. Fluxo de informação entre administração, corpo docente e discente: o alcance do item diz respeito a perceber como o professor sente o ritmo e a clareza da veiculação das informações que se fazem necessárias à boa sintonia entre seus pares, o corpo discente e o estafe administrativo do Curso.
04. Atendimento prestado pela administração a alunos e professores: procura retratar o grau de disponibilidade da gestão acadêmica, no tocante a receber e ouvir alunos e professores, segundo a ótica docente.
05. Infra-estrutura física do *campus* (salas de aula; laboratórios, etc.): dirigido a sentir o nível de deficiência apontado pelo professor, no que diz respeito aos espaços proporcionados pela escola.

06. Tipo de equipamento disponível à execução de tarefas acadêmicas: complementar ao item anterior, este tópico se dispõe a perceber as expectativas relativas ao preenchimento dos espaços acadêmicos disponíveis.
07. Recursos bibliográficos disponibilizados pelo Curso a alunos e professores: visa a decodificar se os volumes que compõem atualmente a biblioteca prestam o suporte básico aos estudos iniciados em sala de aula, sob a ótica do professor.
08. Adequação dos conteúdos do Curso ao mercado de trabalho: voltado a medir se o professor crê vir fornecendo subsídios suficientes (informações e conteúdo) às opções de carreira jurídica.
09. Articulação entre os conteúdos trabalhados pelas diversas disciplinas do Curso: reflete a intenção de traçar um retrato do tipo de visão que vem sendo trabalhada, no desenvolvimento do conteúdo de suas respectivas disciplinas, de modo constar se, na opinião dos professores, a unidade do Curso vem sendo respeitada com clareza.
10. Perfil Geral do Curso: busca a decodificar como o docente percebe a escola em seu conjunto, a partir da análise da competência e propriedade dos seus pares, administração e alunado ocupam o lugar a eles reservado no Curso de Direito.

FORMULÁRIO 02

AVALIAÇÃO DA TURMA PELO DOCENTE

	A	B	C	D
01. Assiduidade da turma nas atividades acadêmicas				
02. Permanência em sala de aula				
03. Pontualidade nas aulas, atividades e entregas de trabalho				
04. Colaboração ao bom desenvolvimento de aulas e atividades acadêmicas				
10. Urbanidade no trato com os colegas, professores e administração				
11. Empenho na realização de tarefas e avaliações, individuais e em grupo				
12. Preocupação com o aprendizado em sala de aula participação criteriosa				
13. Ciência e exercício dos direitos discentes frente à Instituição				
14. Zelo com os equipamentos e recursos disponibilizados pelo Curso				
10. Nível de respeito e orgulho pelo Curso de Direito				

01. Assiduidade da turma nas atividades acadêmicas: neste tópico o professor avalia, genericamente, o nível de assiduidade do grupo ao grupo, nas atividades acadêmicas propostas.
02. Permanência em sala de aula: a assertiva se volta à análise, por parte do avaliador, do grau de permanência ininterrupta, em cada turma que leciona, durante o período de atividades acadêmicas, especialmente no que diz respeito a aulas, seminários e palestras.
03. Pontualidade nas aulas, atividades e entregas de trabalho: o ponto a ser avaliado nesta proposição, é o cumprimento dos horários de aula, ou outras atividades acadêmicas correspondentes, pela maioria dos componentes da turma, inclusive no tocante à entrega de trabalhos.
04. Colaboração ao bom desenvolvimento de aulas e atividades acadêmicas: esta assertiva busca a registrar como o avaliador percebe o seu grupo de alunos, no que se refere à manutenção de conversas e atividades paralelas, concomitantemente ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.
05. Urbanidade no trato com os colegas, professores e administração: esta afirmação se volta a verificar como o professor avalia o comportamento social dos componentes do seu grupo de alunos entre si, frente a ele, aos outros professores e ao estafe administrativo da Escola.
06. Empenho na realização de tarefas e avaliações, individuais e em grupo: neste momento se quer decodificar o nível de rendimento do grupo de alunos sob a ótica docente: a disponibilidade para a realização de tarefas individuais, o grau de interesse nos estudos preparatórios para as avaliações e a maturidade para o desenvolvimento produtivo de tarefas coletivas.
07. Preocupação com o aprendizado em sala de aula/participação criteriosa: este item se volta à verificação de como o avaliador sente as participações do seu grupo de alunos, especialmente

as que acabam por interromper o desenvolvimento do conteúdo da matéria, ou seja, se o avaliador percebe que há discernimento e critério nas interrupções protagonizadas pela turma, ou se estas se fazem com um intuito meramente dispersivo.

08. Ciência a exercício dos direitos discentes frente à instituição: neste tópico o interesse é saber se o avaliador crê que a maioria dos seus alunos de turma efetivamente domina os seus direitos e deveres, enquanto discente desta Escola.
09. Zelo para com os equipamentos e recursos disponibilizados pelo Curso: aqui o professor deve consignar como avalia o cuidado que a sua turma de alunos, como um todo, tem para com a face estrutural da Escola (livros, computadores, carteiras, material didático etc).
10. Nível de respeito e orgulho pelo Curso de Direito: a assertiva comporta saber se o professor acredita que o seu grupo de alunos reputa significativa a chancela que receberá quando da graduação, a ponto de orgulhar-se e efetivamente respeitar a mesma.

FORMULÁRIO 03

AUTO-AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES

	A	B	C	D
02. Domínio do conteúdo relativo à disciplina ministrada				
02. Objetividade na exposição do conteúdo				
03. Distribuição do conteúdo na grade horária				
03. Articulação do conteúdo programático proposto com a prática				
05. Clareza na exposição da matéria				
07. Disponibilidade para rever as estratégias de ensino utilizadas				
07. Esclarecimento de dúvidas				
08. Valorização das idéias e opiniões dos alunos				
09. Fomento à pesquisa e ao aprofundamento				
10. Método de avaliação utilizado				

01. Domínio do conteúdo relativo à disciplina ministrada: a assertiva diz respeito a saber se o avaliador acredita que é dotado do necessário domínio da disciplina que ministra.
02. Objetividade na exposição do conteúdo: aqui o professor expressará sua opinião sobre a forma que vem trabalhando o conteúdo da disciplina, no que diz respeito à objetividade.
03. Distribuição do conteúdo na grade horária: neste tópico o avaliador depará sobre o ritmo que o vem imprimindo no desenvolvimento do conteúdo (se a cadência dos trabalhos está sintonizada com o grau, e se a grade-horária vem sendo bem aproveitada).
04. Articulação do conteúdo programático proposto com a prática: esta formulação procura decodificar se o professor acredita que venha fazendo, com a devida clareza, a ponte entre o conteúdo da sua disciplina e a razão de ser mesmo enquanto construção palpável do Direito, ou seja, procura verificar o grau de praticidade do ensino.
05. Clareza na exposição da matéria: a afirmação visa a complementar o item 2, acima, agora no tocante à clareza do docente na exposição dos conteúdos da sua disciplina.
06. Disponibilidade sua para rever as estratégias de ensino utilizadas: aqui o avaliador graduará o nível da flexibilidade e sensibilidade, quando a sua opção didática (aulas puramente expositivas, seminários, exercícios etc) não surte resultados para a grande maioria dos componentes do grupo de alunos.
07. Esclarecimento de dúvidas: neste momento se quer saber se o professor se crê disponível ao esclarecimento de dúvidas, bem como se o faz a contento.
08. Valorização das idéias e opiniões dos alunos: o item se volta a avaliar se o docente acredita valorizar as idéias e opiniões dos alunos.

09. Fomento à pesquisa e ao aprofundamento: o tópico diz respeito, a saber, se o professor crê vir fomentando o aprofundamento dos conteúdos inicialmente trabalhados em sala de aula, seja por meio de incentivos a realização de pesquisas, seja por recomendações de leituras e estudos complementares.
10. Método de avaliação utilizado: o último tópico se assenta na intenção de verificar se o professor acredita que o método de avaliação por ele utilizado vem fortalecendo a aprendizagem (provas escritas, orais, seminários, apresentações de trabalho etc).

ANEXO 1

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DO ENSINO DO DIREITO - CEED

AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE OFERTA

DATA DA AVALIAÇÃO: 13 E 14 DE AGOSTO DE 1998

ANEXO 2

RELATÓRIO DO PROCESSO 579 – CEJ/CF –OAB

RECONHECIMENTO DO CURSO DE DIREITO

DATA: 17 DE AGOSTO DE 1998

ANEXO 3

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DO ENSINO DO DIREITO - CEED

AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE OFERTA

DATA DA AVALIAÇÃO: 23 E 24 DE NOVEMBRO DE 1998

ANEXO 4

RELATÓRIO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

DATA: 28 DE JANEIRO DE 199

ANEXO 5

PORTARIA 164

DATA: 06 DE FEVEREIRO DE 1999

ANEXO 6

RELATÓRIO DA COMISSÃO DO MEC PARA APURAÇÃO DE DENÚNCIAS

DATA: 29 DE MARÇO DE 1999