

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE DIREITO
MESTRADO EM DIREITO, ESTADO E CONSTITUIÇÃO

ENTRE FAMAS, ESPERANÇAS E CRONÓPIOS
ANÁLISE DOS DISCURSOS CURRICULARES PROMOVIDOS PELA FD-UNB

Aimée Guimarães Feijão

Orientadora: Prof. Dra. Loussia Penha Musse Felix

BRASÍLIA

2015

AIMÉE GUIMARÃES FELJÃO

ENTRE FAMAS, ESPERANÇAS E CRONÓPIOS

ANÁLISE DOS DISCURSOS CURRICULARES PROMOVIDOS PELA FD-UNB

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Direito, Estado e Constituição da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Direito.

Orientadora: Prof. Dra. Loussia Penha Musse Felix

BRASÍLIA

2015

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE DIREITO

Dissertação intitulada “Entre famas, esperanças e cronópios: análise dos discursos curriculares promovidos pela FD-UnB”, de autoria da mestranda Aimée Guimarães Feijão, aprovada pela banca examinadora composta pelos seguintes professores:

Professora Doutora Loussia Penha Musse Felix – Orientadora

Professor Doutor Alexandre Kehrig Veronese Aguiar – Membro

Professor Doutor Fernando de Castro Fontainha – Membro

Professora Doutora Isabel Maria Sampaio Oliveira Lima – Membro

Brasília, 18 de maio de 2015

**A Deus, que torna todos os sonhos possíveis e à
minha família, meu porto seguro.**

AGRADECIMENTOS

De tantas metáforas que podem simbolizar a nossa passagem pela terra agrada-me particularmente a que a compara com o lento e contínuo lapidar de uma pedra preciosa. Viemos ao mundo em estágio de pedra bruta que vai sendo cuidadosamente lapidada pelas pessoas que encontramos em nossa caminhada e pelas experiências que vivenciamos. Cada passo é importante e determinará o tamanho, a forma e o brilho da pedra final. Essa dissertação constitui mais uma etapa do meu processo de lapidação tanto acadêmico como pessoal. Ainda sem saber os contornos e o fulgor que a gema em formação adquirirá ao final, paro um instante para agradecer de coração aberto e cheio de alegria a todos que fizeram parte deste processo: familiares, amigos, professores e colegas que atuaram e continuam atuando como meus caros lapidadores.

Em primeiro lugar agradeço a meus pais, Rômulo da Justa Feijão e Leoneide Moreira Guimarães Feijão, cujo amor e toques cuidadosos foram essenciais para proteger a pedra em estado bruto das intempéries da vida.

A minha orientadora e amiga Loussia Penha Musse Felix, cuja dedicação se mostrou essencial ao desenvolvimento deste trabalho. Agradeço por ter me aberto as portas do mundo da pesquisa, orientando-me no meu primeiro projeto de iniciação científica, e por ter me demonstrado como a afetividade é um elemento essencial às relações pedagógicas.

Ao professor Fernando Fontainha, por ter me auxiliado com indicações bibliográficas que se mostraram de grande valia.

Aos funcionários da Faculdade de Direito que me auxiliaram na coleta dos dados primários fundamentais ao desenvolvimento dessa pesquisa. Senhores Hamilton Nogueira, Eliseu Santos e Cláudio Nascimento, a vocês minha estima e consideração.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação, em especial às senhoras Lionete Morais e Euzilene Morais, que, com paciência e bom-humor, sempre atenderam aos meus

questionamentos e o mais importante: deixavam-me “roubar” o cafezinho da Secretaria sempre que necessário.

A meus amigos, com os quais compartilhei esperanças quanto ao futuro e ideias quanto à elaboração dessa dissertação. Vocês ocupam um lugar especial no meu coração. Em particular, profiro agradecimentos à Lara Parreira, amiga para todas as horas e revisora oficial de meus artigos.

À Universidade de Brasília, cujo colorido roxo, amarelo e branco proporcionado pelos ipês espalhados pelo campus tantas vezes consolou minhas angústias e inspirou minha imaginação.

Ao meu amado irmão Raphael Guimarães Feijão, que acompanhou todos os momentos dessa caminhada. A gema vizinha também em processo de lapidação.

A meus avós maternos e paternos, minhas principais inspirações a buscar sempre alçar voos mais altos, pois viveram de forma humilde e foi com o suor de seus corpos que formaram os filhos que agora pós-graduam sua neta.

Os famas para conservar suas lembranças tratam de embalsamá-las da seguinte forma: após fixada a lembrança com cabelos e sinais, embrulham-na da cabeça aos pés num lençol preto e a colocam contra a parede da sala, com um cartãozinho que diz: “Excursão a Quilmes”, ou “Frank Sinatra”. Os cronópios, em compensação, esses seres desordenados e frouxos, deixam as lembranças soltas pela casa, entre gritos alegres, e andam no meio delas e quando passa alguma correndo, acariciam-na com suavidade e lhe dizem: “Não vá se machucar”, e também “Cuidado com os degraus”. É por isso que as casas dos famas são arrumadas e silenciosas, enquanto nas dos cronópios há uma grande agitação e portas que batem. Os vizinhos sempre se queixam dos cronópios, enquanto os famas mexem a cabeça compreensivelmente e vão ver se os cartõezinhos estão todos no lugar.

Julio Cortazar

RESUMO

A dissertação propõe-se a analisar os elementos pedagógicos e as finalidades que nortearam e norteiam os discursos curriculares proferidos pela Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. A pesquisa estrutura-se em cinco tópicos de análise. O primeiro explicita os pressupostos epistemológicos e metodológicos que orientaram o processo de investigação e de coleta de dados. O segundo expõe um breve quadro da implantação do ensino superior no país. O terceiro tópico, por sua vez, destina-se à apreciação dos discursos curriculares promovidos pela FD-UNB desde a década de 60, período de instalação do projeto UnB. O quarto ponto dedica-se a analisar as percepções discentes acerca da concretização dos discursos curriculares nas relações pedagógicas desenvolvidas no âmbito da FD-UNB. O quinto tópico visa ao exame do novo projeto pedagógico idealizado pela FD-UNB, tendo por objetivos verificar como a proposta por ele veiculada se diferencia das anteriores e avaliar as possibilidades de sua realização. A relevância do tema desenvolvido reside no fato de que esse movimento de repensar os valores pedagógicos norteadores do curso e a sua estrutura curricular deve vir acompanhado do reconhecimento e compreensão dos discursos anteriormente proferidos. O resgate da memória institucional, dos elementos pedagógicos e das finalidades que fundamentaram os currículos anteriores é essencial para avaliarmos os sucessos e fracassos da implementação daqueles e assim termos subsídios para efetivar as mudanças almejadas na educação jurídica desenvolvida na FD-UNB.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico; Currículo; Faculdade de Direito, Universidade de Brasília.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the pedagogical elements and goals that have guided the curriculum discourses delivered by the Faculty of Law of the University of Brasilia. The research is divided into five main topics of inquiry. The first explains the epistemological and methodological assumptions that guided the process of research and data collection. The second aims to do a historical overview of the higher education development in the country. The third topic, in its turn, appreciates the curricular discourses promoted by FD-UNB since the 60's, the UNB's installation period. The fourth point is dedicated to analyzing the students' perceptions about the implementation of the curricular speeches in the pedagogical relationships developed in the FD-UNB. The fifth topic examines the new educational project designed by FD-UNB, in order to verify in what points its proposal differs from its predecessors and to evaluate its possibilities of realization. The relevance of the theme developed in this research lies in the fact that this movement to rethink the guiding pedagogical values of the course and its curriculum should be accompanied by the recognition of the previous speeches. The rescue of institutional memory, pedagogical elements and purposes underlying previous curricula is critical to evaluate the successes and failures of implementation. This study serves to support the desired changes in the legal education developed in FD-UNB.

Keywords: Educational Project; Curriculum; Faculty of Law; University of Brasília.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	23
1. APONTAMENTOS METODOLÓGICOS	23
1.1 Parâmetros de pesquisa	23
1.2 Desafios metodológicos	26
1.2.1 Memória arquivada: desafio no momento de consignação	27
1.2.2 Onde estão os arquivos	29
CAPÍTULO II	32
2. UNIVERSIDADE TARDIA	32
2.1 Delineamentos iniciais	32
2.2 Cursos jurídicos no Império	33
2.3 Cursos jurídicos na Primeira República	40
2.4 O ensino superior na Era Vargas	48
CAPÍTULO III	59
3. DISCURSOS CURRICULARES EM XEQUE	59
3.1 Universidade de Brasília: projeto da intelectualidade brasileira	59
3.2 Primeira concepção de currículo jurídico para a UnB - 1960	66
3.3 Currículo da fase de implantação - 1962	71
3.3.1 Machado Neto e as Teorias Gerais	75
3.3.2 Análise de Jurisprudência	77
3.3.3 Breve nota: Roberto Lyra Filho	78
3.3.4 Balanço da fase de implantação	80
3.4 Anos de desenganos	81
3.4.1 Ditadura e ensino superior	81
3.4.2 Utopia em ruínas	83
3.4.3 Currículo do Departamento de Direito da UnB	84

3.4.4 Reforma do Ensino Superior de 1968	89
3.4.5 Currículo do Departamento de Direito após a Reforma	92
3.4.6 Resolução do Conselho Federal de Educação de 1972	100
3.4.7 Enquanto isso, no Departamento de Direito da UnB	103
3.5 Ensino jurídico novamente em xeque	110
3.6 Criação da Faculdade de Direito da UnB	117
3.7 Avaliação do curso de graduação em Direito da UnB - 1993	121
3.8 Currículo de 1996	125
3.9 Novas diretrizes em consonância com a LDB	130
3.10 Impacto das Diretrizes Curriculares na FD-UnB	134
CAPÍTULO IV	136
4. PERCEPÇÕES DISCENTES	136
4.1 Centralidade no docente	137
4.2 Centralidade no estudante	144
4.3 Integração interdisciplinar	146
4.4 Resolução de problemas	148
4.5 Transmissão de conteúdo	151
4.6 Autonomia para montagem da grade curricular	153
4.7 Contextualização social, política e econômica	155
4.8 Diversidade de optativas	157
4.9 Oportunidades de pesquisa	159
4.10 Interesse em pesquisa	163
4.11 Atividades multidisciplinares	165
4.12 Disponibilidade docente para orientação	167
4.13 Atividades de extensão	168
4.14 Interesse em extensão	172
4.15 Integração entre teoria e prática	174
4.16 Avaliação geral	176
CAPÍTULO V	178
5. NOVO PROJETO PEDAGÓGICO	181
5.1 Propostas	181

5.2 Desafios.....	187
CONCLUSÃO.....	191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	197
ANEXO I.....	207

INTRODUÇÃO

O argentino Julio Cortázar escreveu o livro “Histórias de cronópios e famas” entre 1952 e 1959 e publicou-o em 1962. Ele apresenta uma realidade alternativa, na qual o mundo é habitado por criaturas chamadas famas, cronópios e esperanças. Os famas são seres prudentes e precavidos. Ao saírem de viagem planejam todos os seus passos de forma meticulosa. Andando em grupos de três, um fama vai ao hotel para perguntar o valor das diárias e averiguar a qualidade dos lençóis e a cor dos tapetes. Outro vai à delegacia para lavrar uma ata declarando os móveis e imóveis pertencentes aos três e realiza, ainda, um inventário do conteúdo de suas malas. O terceiro fica incumbido de ir ao hospital para copiar as listas dos médicos que estão de plantão, tomando o cuidado de acrescentar às suas notas as especializações de cada um.

Os cronópios, por sua vez, são extremamente criativos e movidos pela poesia. Ao viajar encontram os hotéis cheios, os trens há muito partiram, chove torrencialmente e os táxis se recusam a levá-los ou cobram preços exorbitantes. Os cronópios, mesmo assim, não desanimam. Ao dormir admiram a beleza da cidade e no dia seguinte levantam-se contentíssimos para viver suas aventuras.

As esperanças são sedentárias e acomodadas. Avessas a mudanças preferem não viajar nunca. Como as estátuas, é preciso ir vê-las, porque elas não virão até nós.

Os famas embalsamam cuidadosamente suas memórias e em seguida as etiquetam. Os cronópios deixam suas lembranças correrem soltas pela casa. Quando passa alguma correndo, acariciam-na com cautela e advertem-na para que não se machuque.

O caráter dessas três criaturas revela-se quando elas se deparam com tartarugas. Todos sabem que as tartarugas admiram a velocidade. As esperanças, sabendo disso, nada fazem. Os famas caçoam dessa aspiração impossível. Os cronópios, cada vez que encontram uma tartaruga, desenham com um giz colorido uma andorinha em seu casco.

É entre famas, esperanças e cronópios, nessa tensão entre o retrógrado, o inerte e o criativo, que os discursos curriculares e pedagógicos se desenvolvem. O primeiro reproduz, no discurso e na prática, um modelo de ensino-aprendizagem que legitima a reprodução irrefletida de conteúdos. O segundo profere discursos de insatisfação com o modelo ora descrito, mas é

incapaz de reagir às pressões sociais e pensar alternativas para além do corriqueiro. O terceiro é audacioso, ele assume uma postura crítica e busca soluções criativas para superar na prática o modelo de ensino-aprendizagem vigente.

Ousamos dizer que o novo Projeto Pedagógico¹ da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília² constitui uma empreitada de cronópios. Reconhece-se institucionalmente a inadequação do modelo tradicional de ensino-aprendizagem para a formação do jurista e, em resposta, concebe-se uma estrutura curricular que se distancia da fórmula usualmente proposta: adição ou retirada de disciplinas, ampliação ou redução de cargas horárias. É nesse contexto de ruptura de paradigmas³ pedagógicos que essa pesquisa se insere.

Optamos por iniciar com um esboço do que iremos abordar. Nesta introdução ofereceremos o objeto da pesquisa e procederemos à contextualização do tema. Elucidaremos, ainda, o local de fala da pesquisadora que ora lhes escreve. Quanto ao desenvolvimento da dissertação, este se estrutura em cinco tópicos centrais de análise. O primeiro explicita os pressupostos epistemológicos e metodológicos que orientaram o processo de investigação e de coleta de dados. O segundo expõe um breve quadro da implantação do ensino superior no país. O terceiro tópico, por sua vez, destina-se à apreciação dos discursos curriculares promovidos pela FD-UNB desde a década de 60, período de instalação do projeto UnB. O quarto ponto dedica-se a analisar as percepções discentes acerca da concretização dos discursos curriculares nas relações pedagógicas desenvolvidas no âmbito da FD-UNB. O quinto tópico visa ao exame do novo projeto pedagógico idealizado pela FD-UNB, tendo por objetivos verificar em que pontos a proposta por ele veiculada se diferencia das anteriores e avaliar as possibilidades de sua realização.

¹ Aprovado pelo Conselho da Faculdade de Direito em 9 de julho de 2012.

² Doravante FD-UNB.

³ Entende-se por paradigma pedagógico tradicional as formas de ensino estruturadas em torno da defasada percepção da sala de aula como *locus* destinado à transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade e não como local de produção de conhecimento. Cf. DE FREITAS, M. H. e SAMPAIO, J. H.: “formas de ensino tradicionais [são]: expositivas, livrescas e sem compromisso com o espírito inquiridor, característico do pesquisador científico, ou com a função social do conhecimento ensinado e aprendido nas salas de aula” *In*: A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e Extensão- És tu a Universidade que estava por vir ou esperamos por outra? *In* DE FREITAS, Lêda Gonçalves; CUNHA FILHO, José Leão da; MARIZ, Ricardo Spindola (Org.). **Educação Superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores**. Brasília: Universa: Líber Livro, 2010. Pg. 17.

A concepção do conhecimento como algo estático e fragmentado não se coaduna com o contexto sócio-econômico-cultural em que nos encontramos inseridos; este se rege pelo imperativo da dinamicidade⁴, o que demanda um conhecimento também dinâmico⁵. Esse cenário é incompatível com um método de ensino focado na mera transmissão de conhecimentos por parte do professor seguida pela apreensão do máximo possível de informações e dados pelos estudantes⁶.

Para atender a essa expectativa, a educação deve ter como propósito desenvolver nos estudantes a competência de aplicar seus conhecimentos em meio à instabilidade das circunstâncias fáticas, de desenvolver o que Knowles chama de “lifelong self-directed learning”⁷ ou aprendizado contínuo.

No âmbito do ensino jurídico⁸, constata-se uma insatisfação de longa data com o método tradicional de ensino, o que suscita discussões a respeito da estruturação curricular e metodológica do curso.

Atualmente a maioria das faculdades de Direito no Brasil reproduz, ainda que de forma sutil, o ensino originado na Universidade de Bolonha⁹, que seguia o modelo da *lectio*

⁴ Atestando essa realidade, Zygmunt Bauman elegeu a fluidez como a principal metáfora da modernidade: Cf. BAUMAN “[os fluidos] diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade[...], não fixam o espaço nem prendem o tempo[...]os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la[...] Essas são as razões para considerar ‘fluidez’ ou ‘liquidez’ como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da modernidade ” *In: Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. Pg. 8-9.

⁵ A complexidade da vida moderna é incompatível com um modelo de ensino que perpetua a compartimentalização do conhecimento. Um ensino fragmentado atrofia as possibilidades de compreensão e reflexão sobre a totalidade dos fenômenos sociais. Cf. MORIN “Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidade ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários”. *In: A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Pg.13.

⁶ Valendo-nos dos ensinamentos de Paulo Freire: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento” *In: Pedagogia da autonomia*. Pg 21.

⁷ “Lifelong learning”, termo que traduzimos livremente como “aprendizado contínuo”, é apresentado por Knowles como o princípio fundamental de toda a educação; este consiste na habilidade de buscar o conhecimento de forma autônoma e independente. No contexto atual de fluidez da produção de conhecimento, insuficiente se mostra a mera apreensão de conhecimento, vez que este se encontra em constante mutação; o importante é desenvolver a competência de “aprender a aprender”. Cf. KNOWLES, Malcolm S., 1913. **The modern practice of adult education**. New York: Cambridge, The Adult Education Company, 1980. Pg 19.

⁸ Adotamos aqui o termo “ensino jurídico” para caracterizar um modelo de ensino-aprendizagem focado no docente e “educação jurídica” para designar um modelo de ensino-aprendizagem focado no discente e na integração efetiva entre os pilares ensino, pesquisa e extensão.

escolástica¹⁰. Nessa relação educacional, o estudante posicionava-se de forma passiva frente ao professor, presumidamente detentor de todo o conhecimento; cabia ao discente, portanto, apenas absorver os ensinamentos do grande mestre. Observa-se, ainda, que o foco do ensino estava na lei, possuindo mínima conexão com a realidade social.

Mais de nove séculos se passaram e o ensino jurídico brasileiro ainda possui resquícios do método escolástico. Pautado em um modelo tradicional, confere ao docente o papel de principal ator do processo educacional, peça transmudada em monólogo que transforma os estudantes em meros expectadores muitas vezes desinteressados.

O quadro em tela constitui o reflexo da generalizada percepção formalista do Direito. O “formalismo jurídico” é uma categoria amplamente utilizada na Sociologia Jurídica, na História do Direito e na Filosofia Jurídica e não existe para ela uma conceituação fechada. Nesse esteio, valemo-nos do conceito esboçado por Daniel Bonilla¹¹, segundo o qual o formalismo jurídico identifica sistema jurídico com a lei e considera que o sistema normativo é completo, coerente e fechado; capaz, portanto, de fornecer respostas únicas a todos os problemas apresentados pela comunidade política.

O ensino jurídico formalista, então, reforça e reproduz o conceito de direito formalista, tendo como pilares o enciclopedismo curricular, a memorização e o conceitualismo. Os currículos são compostos por um elevado número de matérias obrigatórias de modo a garantir

⁹ “A introdução a uma aula de um professor de Direito Medieval que chegou a nossos dias assim dispunha: “Em primeiro lugar, eu fornecerei sínteses de cada um dos títulos – do Digesto – antes de proceder ao texto. Depois, eu darei exemplos o mais clara e explicitamente que puder, das regras individuais (contidas no título). Em terceiro lugar, eu repetirei brevemente o texto visando a corrigi-lo. Em quarto lugar, eu repetirei sinteticamente os conteúdos dos exemplos (das regras). Em quinto lugar, eu resolverei as contradições, adicionando princípios gerais comumente denominados brocardia e distinções de problemas úteis e sutis, com a sua respectiva solução, se assim me permitir a Divina Providência. E, se qualquer regra parecer digna, por sua celebridade ou dificuldade, de uma repetição, reservá-la-ei para uma repetição vespertina”. BERMAN, Harold J. **Direito e revolução**: a formação da tradição jurídica ocidental. São Leopoldo: Unisinos, 2006. Pg. 166.

¹⁰ A *lectio* escolástica consistia em um método de análise e síntese, chamado dialético, ou reconciliação de opostos, cuja principal tarefa era a sintetização do texto, a colmatação de lacunas e a resolução das contradições. Como os romanos eram eminentemente pragmáticos, seus textos não possuíam uma congruência teórica; ao estudar o Digesto, os estudantes da Universidade de Bolonha, conhecidos como glosadores, se valiam do método dialético na tentativa de organizar as decisões dos jurisconsultos romanos de forma sistêmica, procurando justificações racionais que proporcionassem uma síntese teórica. Nesse sentido, BERMAN, *Ibidem*. Pg. 167-169.

¹¹ BONILLA, Daniel. **El formalismo jurídico, la educación jurídica y la práctica profesional del derecho en latinoamerica**. In Helena Olea (ed.). *Derecho y pueblo Mapuche*, Universidad Diego Portales, Chile, 2013. Pg. 262.

que os estudantes conheçam todas as criações do legislador. Nesse contexto, iguala-se conhecer Direito à capacidade de reproduzir na íntegra e acriticamente os conteúdos normatizados¹².

Imperativa se faz a mudança desse quadro, vez que a atuação do jurista supera a memorização de textos legais. O interpretar da norma jurídica não se esgota na mera reprodução de máximas imutáveis e abstratas, mas é atividade que se perfaz a partir da análise da norma abstratamente concebida ante as peculiaridades do caso concreto. O instrumento normativo desvinculado de um contexto fático apresenta inúmeras potencialidades. Assim sendo, cabe ao jurista conformar a norma a um de seus muitos significados para a solução do caso concreto ou até mesmo questionar as próprias bases morais, culturais e políticas que legitimam essa norma. Essa atividade hermenêutica extremamente complexa não é possível ser realizada com base na simples reprodução de conhecimentos. Para essa análise crítica, é necessária uma educação jurídica também crítica e desafiadora, que estimule o estudante e o torne o centro do processo educacional. A partir desse empoderamento discente, contribuir-se-á para a formação de profissionais capazes de analisar criticamente o meio social e as estruturas jurídicas que tentam discipliná-lo, provendo soluções coerentes à resolução do caso concreto com o qual se deparem¹³.

A proposta veiculada pelo novo Projeto Pedagógico vem romper com a perpetuação desse modelo que enxerga no estudante o macaco kafkaniano¹⁴. Assim sendo, a relevância do

¹² BONILLA. *Ibidem*, Pg 262.

¹³ A mudança de percepção do papel do jurista na sociedade intensifica-se também mediante o estímulo a métodos adequados de solução de controvérsias, em especial a mediação e a conciliação. Desde a Resolução n. 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça, que institui a política de tratamento adequado de conflitos, até o Novo Código de Processo Civil, Lei n. 13.105/2015, que reconhece à mediação e à conciliação um papel imprescindível à pacificação social, percebe-se a exigência de uma nova postura do jurista face ao conflito e ao empoderamento das partes: passa-se da cultura do litígio à cultura da pacificação, da heterocomposição à autocomposição. Isso representa um desafio para a educação jurídica que deverá inverter a lógica tradicionalmente desenvolvida nos cursos de Direito.

¹⁴ Em “Um relatório para uma academia”, escrito por Franz Kafka, um macaco descreve aos membros de uma academia como ocorreu sua humanização. Caracterizado pela imitação e pela subjugação violenta do corpo, o processo educacional durou cinco anos. Esse foi o tempo necessário para um macaco aprender a ser um homem. Transcrevemos as passagens nessa nota por entendermos que Kafka elaborou com maestria uma crítica feroz ao que se entende tradicionalmente por educação por meio de uma metáfora muito rica. O local em que o macaco fora colocado depois de capturado “não era uma jaula gradeada de quatro lados; eram apenas três paredes pregadas num caixote, que formava, portanto, a quarta parede. O conjunto era baixo demais para que eu me levantasse e estreito demais para que eu me sentasse. Por isso fiquei agachado, com os joelhos dobrados que tremiam sem parar, na verdade voltado para o caixote, uma vez que a princípio eu provavelmente não queria ver ninguém e desejava estar sempre no escuro, enquanto por trás as grades da jaula me penetravam as carnes”. O macaco descobriu que a saída era tornar-se um humano, era imitar seus instrutores humanos: “nos primeiros dias já sabia cuspir. Cuspimos então um na cara do outro; a única diferença era que depois eu lambia a minha e eles não lambiam a sua. O cachimbo eu logo fumei como um velho; se depois eu ainda comprimia o polegar no forninho, a coberta inteira do navio se

tema desenvolvido nesta dissertação reside no fato de que esse movimento de repensar os valores pedagógicos norteadores do curso e a sua estrutura curricular deve vir acompanhado do reconhecimento e compreensão dos discursos anteriormente proferidos. O resgate da memória institucional, dos elementos pedagógicos e das finalidades que fundamentaram os currículos anteriores, é essencial para avaliarmos os sucessos e fracassos da implementação daqueles e assim termos subsídios para efetivar as mudanças almejadas na educação jurídica desenvolvida na FD-UNB.

Partimos da concepção de que o processo de ensino-aprendizagem é influenciado por vários fatores. Dentre eles podemos apontar: a dinâmica interacional entre professores e alunos dentro da sala de aula; o papel ativo do estudante na busca e consolidação de seu conhecimento; o papel ativo do professor em desenvolver com zelo e comprometimento seu plano de ensino; e o currículo estabelecido pela instituição de ensino.

Focaremos o nosso trabalho no último fator acima elencado. Mais especificamente, visamos a analisar as relações existentes entre o discurso legitimador do currículo e as opções

rejubilava; só não entendi durante muito tempo a diferença entre o cachimbo vazio e o cachimbo cheio”. O mais difícil, todavia, foi aprender a beber aguardente: “o cheiro me atormentava; eu me forçava com todas as energias, mas passaram-se semanas antes que eu me dominasse”. Mas havia um professor excelente, que “sempre voltava, sozinho ou com os camaradas, de dia, de noite, nas horas mais diferentes; colocava-se diante de mim com a garrafa e me dava aula. Ele não me compreendia, queria solucionar o enigma do meu ser. Desarrolhava devagar a garrafa e em seguida me fitava para verificar se eu havia entendido; concedo que sempre olhei para ele com uma atenção selvagem e atropelada; nenhum mestre de homem encontra em toda a volta da Terra um aprendiz de homem assim; depois que a garrafa estava desarrolhada, ele a erguia até a boca ; eu a sigo com o olhar até a garganta; ele acena com a cabeça, satisfeito comigo, e coloca a garrafa nos lábios; encantado com o conhecimento gradativo, eu me coço aos guinchos de alto a baixo e de lado a lado, onde cabe coçar; ele se alegra, leva a garrafa até à boca e bebe um trago; impaciente e desesperado para imitá-lo eu me sujo na jaula, o que por seu turno lhe causa grande satisfação; distanciando então a garrafa e num arremesso alcançando-a outra vez, ele a esvazia de um trago só, inclinado para trás numa atitude de exagero didático. Exausto com tamanha exigência não posso mais acompanhá-lo e fico pendurado frágil na grade enquanto ele encerra a aula teórica alisando a barriga e arreganhando os dentes num sorriso (..)Só agora começo o exercício prático. Já não estava esgotado demais pela aula teórica? Certamente: esgotado demais. Faz parte do meu destino. Apesar disso estendo a mão o melhor que posso para pegar a garrafa que me é oferecida; desarrolho-a trêmulo; com esse sucesso se apresentam aos poucos novas forças; ergo a garrafa – quase não há diferença do modelo original; levo-a aos lábios e – com asco, embora ela esteja vazia e apenas o cheiro a encha, atiro-a com asco ao chão. Para tristeza do meu professor, para tristeza maior de mim mesmo; nem com ele nem comigo mesmo eu me reconcilio por não ter esquecido – após jogar a garrafa fora – de passar a mão com perfeição na minha barriga e de arreganhar os dentes num sorriso”. KAFKA, Franz. Um relatório para uma academia. In **Um médico rural: pequenas narrativas**. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. Pg. 62-69.

realizadas em termos curriculares. Esses fatores não apenas norteiam o planejamento discente e docente como também representam as opções políticas da instituição que as realizam¹⁵.

Ao propormos essa análise reconhecemos que a opção externada pelo discurso institucional não representa necessariamente a opinião de cada membro que participa da instituição¹⁶. Por essa razão frisamos acima que esse é mais um elemento que influi no processo de ensino-aprendizagem. As dinâmicas de interação entre os membros de um estabelecimento de ensino constituem um caleidoscópio de concepções políticas e pedagógicas que se materializa no currículo e nos projetos pedagógicos.

Todavia, antes de desenvolver o tema específico desta dissertação e ainda no âmbito desta introdução, quero situar-me no espaço e no tempo para que meu leitor não tenha a ilusão de que minha fala é neutra e isenta de influências externas¹⁷.

Insiro-me na tradição pós-positivista da pesquisa qualitativa¹⁸, a qual confere importância e cientificidade ao papel do sujeito-pesquisador no objeto pesquisado. Parto da

¹⁵ Esta dissertação não tem por objetivo analisar as tendências políticas refletidas pelas escolhas curriculares. Tal estudo é perfeitamente possível e por vezes tangenciamos o tema em nossa escrita, mas optamos por focar nas finalidades pedagógicas de tais escolhas. Um exemplo de pesquisa nesse sentido foi realizado por Duncan Kennedy. Ele revela como as disciplinas jurídicas podem ser identificadas a um viés político de centro-direita ou de centro-esquerda e que, nesse jogo, as disciplinas de centro-esquerda ocupam um local periférico e desprestigiado em face das disciplinas de centro-direita. Cf. KENNEDY, Duncan. La importancia política de la estructura del plan de estudios de la fakultad de derecho. In **La enseñanza del derecho como forma de acción política**. 1 ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012. Pg 13-42.

¹⁶ Segundo Copi, nas relações parte-todo e membro-classe são comumente observadas as falácias da composição e da divisão. A primeira ocorre quando se infere que o todo possui certa propriedade porque todas as partes que o constituem possuem a propriedade em questão ou quando uma propriedade característica dos membros de uma classe é generalizada como possuídas pela classe em si. O argumento falacioso da divisão, por sua vez, possui o efeito oposto, ou seja, ocorre quando se infere que a parte de um todo ou o membro de uma classe possui determinada característica porque o todo ou a classe a possui. Cf. COPI, Irving M.; COHEN, Carl; MCMAHON, Kenneth. **Introduction to logic**. 14 ed. Publisher: Pearson, 2010. Pg. 149. Reconhece-se, portanto, que não podemos atribuir a cada docente e a cada discente da FD-UNB as percepções colhidas nos discursos curriculares analisados.

¹⁷ Valemo-nos de um instrumento metodológico comumente utilizado em estudos etnográficos: o “confessional tales”, que traduzimos livremente como “contos confessionais”. Apesar de nossa pesquisa ter se desenvolvido com base em análises documentais, entendemos que nesse tipo de investigação também é impossível ignorar a importância da subjetividade do autor no ato interpretativo. Ainda mais quando o sujeito pesquisador e o objeto pesquisado se entrelaçam como nesta pesquisa, em que a autora foi estudante de graduação e de pós-graduação da instituição pesquisada. “Uma vez que os autores estão escrevendo a partir de interpretações acerca do que viram e ouviram, a suave subjetividade da experiência de campo começa a se revelar nas confissões de uma forma que não acontece em estudos realistas de uma cultura. Dados faltantes, incompletude, pontos cegos e várias outras obscuridades são levados em consideração. O objetivo disso é levantar o véu de segredo público que envolve o trabalho de campo”(tradução livre). VAN MAANEN, John. **Tales of the field: on writing ethnography**. 2 ed. Publisher: The university of Chicago press, 2011. Pg. 91.

concepção de que a pesquisa deve trazer novos olhares e construir novas pontes epistemológicas, assim, permito-me neste momento apresentar brevemente minha trajetória acadêmica, escrita na primeira pessoa do singular. Valho-me da metáfora exposta por Fernando Fontainha¹⁹ para também proceder à inversão da lógica da construção civil. Nesta, a necessidade de entregar um produto limpo e acabado faz com que se retirem os andaimes antes de se abrir a obra ao público em geral. Na inversão proposta, deixam-se os andaimes visíveis para que todos deles tomem conhecimento. Acompanhada por Becker²⁰, não insistirei em procedimentos mecânicos que têm por finalidade minimizar o julgamento humano. Ao invés, tentarei “tornar as bases destes julgamentos tão explícitas quanto possível, de modo que outros possam chegar a suas próprias conclusões”²¹.

Essa escolha não retira ou minimiza o caráter científico desta pesquisa, pelo contrário, o fortalece ao ampliar a honestidade acadêmica. Deixo transparentes as preconcepções que orientam a escrita e forneço elementos tanto para uma adesão consciente ao que se escreve como para a elaboração de críticas construtivas. Desmistifico diante dos meus leitores o local neutro de fala de sua interlocutora.

Quem lhes escreve é uma graduada do bacharelado da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Ingressei com dezessete anos no curso de Direito pelo processo seletivo do primeiro semestre de 2008. Permitam-me fazer uma digressão rápida sobre o que me motivou na escolha do curso. Precocemente desenvolvi um verdadeiro fascínio pelo ambiente jurídico. Admito que tal admiração foi motivada pelas razões erradas e por razões erradas qualifico o interesse despertado e estimulado pelas séries de televisão, filmes e romances policiais. Antes que julguem minha puerilidade, caros leitores, tenham em mente que estamos falando de uma adolescente que fez sua escolha aos quinze anos de idade e que desde então se preparava para prestar o temido vestibular, o divisor de águas entre um futuro profissional

¹⁸ Rompe-se, portanto, com a concepção positivista da pesquisa qualitativa, segundo a qual a realidade é vista como algo concreto e separado do pesquisador. Cf.: PRASAD, Pushkala. **Crafting qualitative research: working in the postpositivist traditions**. Publisher: M.E.Sharpe, 2005. Pg.4.

¹⁹ FONTAINHA, Fernando de Castro. Um pesquisador na EMERJ: a negociação de uma postura de pesquisa em um mundo institucionalizado. In **Anais do XX Encontro Nacional do CONPEDI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011. Pg. 1953.

²⁰ BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. Trad. Marco Estevão e Renato Aguiar. 4 ed. São Paulo: EDITORA HUCITEC, 1999. Pg. 20.

²¹ BECKER, Ibidem, Pg. 20.

brilhante- terra prometida para quem cursa as universidades federais- e reduzidas perspectivas profissionais. Uma nota de pouca importância nesse momento, mas destinada a acalmar o espírito dos mais inquietos e questionadores, é que meu fascínio pelo Direito permanece, mas movido agora pela certeza de que essa área nos permite apaziguar os conflitos que afligem e esgarçam as relações sociais; nada mais humano que isso.

Dando continuidade ao meu relato, ingressei no ambiente universitário sem a mínima noção de como seria esse novo universo e confesso que senti muitas dificuldades no início. Parte delas devido ao fato de eu ter vindo de uma tradição de ensino-aprendizagem marcada pela transmissão acrítica de conteúdos apostilados. Como a meta das escolas do ensino médio é aprovar a maior quantidade possível de alunos em vestibulares muito concorridos que não medem mais do que a capacidade de reproduzir conteúdos determinados, o processo de ensino-aprendizagem desenvolve-se de forma fragmentada e focada na memorização de conteúdos previamente selecionados. Fiquei, portanto, com o costume outrora rotineiramente reforçado de apenas memorizar conteúdos apostilados para passar nos testes que tinham a intenção de preparar os alunos para passar no vestibular.

A universidade representou uma ruptura parcial com essa realidade, variando as experiências pedagógicas de acordo com o eixo a que as disciplinas pertenciam. No Eixo Fundamental, constituído essencialmente pelas matérias filosóficas e sociológicas, foram-me exigidas leituras de um nível de complexidade superior ao que estava habituada, desacompanhadas de uma contextualização da importância de tais obras não apenas para as disciplinas em que elas estavam sendo cobradas, mas para o curso como um todo²². A maioria dos docentes com os quais tive contato não se preocupava em tornar essas leituras mais compreensíveis e mantinham um discurso prolixo e metafísico. O discurso truncado e ininteligível é visto como uma forma de distinção. Minha turma ouviu de um docente o famoso brocardo: “Você é quadrado? Não? Então se vira”. E fomos, então, nos virando para sobreviver nesse ambiente acadêmico.

²² Uma das experiências mais marcantes consistiu na exigência, enquanto cursava no primeiro semestre do curso a disciplina Pesquisa Jurídica, da leitura e fichamento do livro Teoria Pura do Direito, de Hans Kelsen, desacompanhada de qualquer contextualização acerca da importância política do escrito, bem como da maneira segundo a qual essa leitura se encaixava no cenário das ideias jurídicas. Posso afirmar pela troca de experiências com colegas e amigos de turma que foram quatrocentas páginas de leitura excruciante.

No Eixo Profissional, composto pelas matérias propriamente jurídicas como Direito Civil, Direito Constitucional, Direito Penal e Direito Comercial, vivenciei a falta de coesão do corpo docente da Faculdade de Direito da UnB. Enquanto alguns estimulavam o senso crítico a partir da problematização da norma posta, outros reproduziam a experiência pedagógica praticada no ensino médio recorrendo à lógica conteudista e memorista.

O Eixo Prático, por sua vez, engloba os estágios divididos, à minha época, em cinco módulos. O “Estágio 1” destinava-se à prática simulada: elaborava algumas peças escolhidas pelo professor dentro da sala de aula. Em “Estágio 2”, atuei no Núcleo de Prática Jurídica em matérias cíveis e familiares. O “Estágio 3” era destinado à área de penal, mas os professores, todos advogados voluntários, sentiam muita dificuldade de organizar um acompanhamento contínuo e de qualidade. O “Estágio 4” destinava-se à prática simulada na área trabalhista e no semestre que a cursei o professor responsável aposentou-se sem deixar sucessor no seu lugar; depois de algumas aulas perdidas, todavia, minha turma conseguiu mobilizar esforços para a contratação de um professor capaz de suprir essa lacuna. O “Estágio 5” é um espaço na grade para que o estudante busque uma experiência profissional fora da faculdade; eu escolhi ser colaboradora na Vara de Família da Defensoria Pública do Distrito Federal. De todo o exposto, considero que a FD-UNB deixa muito a desejar nesse âmbito principalmente devido ao fato de o Núcleo de Prática Jurídica ser subutilizado em suas potencialidades e aproveitado em termos curriculares apenas em “Estágio 2”.

No que diz respeito ao estímulo à pesquisa, este ficava restrito às matérias de metodologia científica. Quem, como eu, desenvolvia pesquisa durante o curso fazia uma coisa a mais, invisível em termos curriculares. A atividade não integralizava créditos e valia apenas como horas complementares. Até mesmo o acesso a grupos de pesquisa era pouco divulgado. Particularmente, a realização do meu primeiro projeto de pesquisa foi fruto de uma oportunidade fortuita. Em uma matéria de Prática e Atualização do Direito²³ conheci a professora Loussia Felix, docente da disciplina e agora minha orientadora, que me convidou a desenvolver um

²³ Matéria criada em 1994, com conteúdo e metodologia a ser definida por cada docente no semestre em que é ministrada. Mais considerações acerca desse espaço curricular serão realizadas no decorrer da dissertação. Nesta oportunidade, no ano 2009, o conteúdo da disciplina foi Direito e Educação, onde tive o primeiro contato com a temática da Educação Jurídica e suas relações com o Estado e as políticas públicas.

projeto em parceria. Se não fosse esse contato inicial, essa dissertação não existiria, pois, mesmo que eu tivesse interesse em realizar pesquisa, o “caminho das pedras” era parcamente divulgado.

A extensão, a seu turno, era constituída por projetos dispersos, parcamente divulgados e não integrados. A maioria deles era desenvolvida pelos estudantes que apenas pediam a alguns professores que formalizassem institucionalmente o projeto com a sua assinatura. Os estudantes em sua irreverência alcunharam essa figura de “professor assinador”.

Esse foi o cenário em que se desenvolveu a minha formação. Tive muitos professores comprometidos com a Faculdade, mas a maioria deles era reprodutora de uma concepção pedagógica tradicional, voltada para a memorização de conteúdos combinada com métodos de ensino pouco participativos. Aqueles que tentavam inovar encontravam dificuldades pela falta de apoio institucional, tanto do ponto de vista material quanto pedagógico.

A Faculdade de Direito da UnB possui um corpo discente e docente de alto nível intelectual e acadêmico²⁴. Esses recursos podem e devem ser articulados de modo a potencializar o nível da educação jurídica por meio da articulação efetiva dos três pilares da educação superior: ensino, pesquisa e extensão. Isso só será possível a partir da percepção do ensino não como a categoria mais importante, mas indissociável das outras duas. Esse descentramento deve vir acompanhado da concepção de ensino como *locus* não de transmissão, mas de produção de conhecimento.

A FD-UNB passou por um momento peculiar que possibilitou a elaboração de um documento que se preocupa em estabelecer novos paradigmas pedagógicos para a formação do perfil de egresso capaz de atender às demandas sociais postas ao jurista. Mas o que diferencia especificamente o discurso atual dos anteriores? Quais os elementos pedagógicos e as finalidades que perpassaram a construção dos discursos curriculares anteriores e em que medida eles se concretizaram? As páginas que se seguem destinam-se a responder essas perguntas.

²⁴ A FD-UNB conta com cinquenta e seis docentes em seu quadro permanente. Desses, trinta e três atuam em regime de dedicação exclusiva, dezessete em regime de tempo parcial de vinte horas e, em seis em regime de tempo integral de quarenta horas. Ao menos cinquenta e dois desses docentes possuem titulação de doutor, o que consiste em um quantitativo de mais de 92% (noventa e dois por cento) Cf. www.fdunb.ghost.io/origem.

CAPÍTULO I

1. APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

1.1. Parâmetros de pesquisa

Este capítulo destina-se a expor os pressupostos epistemológicos e metodológicos que orientaram o processo de investigação. A pesquisa insere-se na tradição pós-estruturalista e vale-se tanto de métodos qualitativos como de técnicas quantitativas de coleta e análise de dados.

Ao contrário da tradição²⁵ positivista, cuja perspectiva ontológica assume que o mundo é passível de ser apreendido em sua pureza, sem a intromissão de premissas filosóficas e teóricas adotadas pelo pesquisador²⁶, o pós-estruturalismo pertence ao “momento pós”²⁷ que marcou o final do século XX e possui como marco característico a suspeita das grandes narrativas, mantendo o foco analítico na linguagem e na relação desta com as instituições e o poder²⁸.

Para a tradição pós-estruturalista, a realidade é multifacetada: suas partes estão interligadas e interconectadas. O pesquisador que trabalha nessa tradição deve considerar que todas as explicações e descrições são instáveis e inter-relacionais. Enquanto para os positivistas a pesquisa consiste em uma imagem espelhada e fidedigna da realidade, para os pós-estruturalistas, o pesquisador observa o mundo a partir de um espelho despedaçado²⁹. O melhor que um

²⁵ Filiamo-nos a Pushkala Prasad que prefere o termo a tradição a paradigma. Para a autora, “paradigma” pode encerrar uma percepção equivocada do fenômeno científico, pois remete à imagem de um grupo de pesquisadores que compartilham um senso de comum acordo. A prática da pesquisa, todavia, revela uma realidade distinta, na qual ideias são constantemente refutadas e sofrem múltiplas influências e constante experimentação. Os pontos de consenso dentro de uma comunidade científica são as perspectivas ontológicas (o que é a realidade) e epistemológicas (como podemos conhecer e compreender a realidade). Nesse sentido, o termo tradição parece ser mais apropriado. In: PRASAD, op. cit., Pg. 8.

²⁶ AGGER, Ben. Poststructuralism, postmodernism: their social relevance. *Annu. Rev. Sociol.* 1991. 17. Pg. 106.

²⁷ PRASAD, op. cit., Pg 238.

²⁸ PRASAD, Idem.

²⁹ Cf. TRACY, Sarah J. **Qualitative research methods: collecting evidence, crafting analysis, communicating impact**. Publisher: Wiley-Blackwell, 2013. Pg 45. “o significado de palavras e imagens está constantemente mudando e crescendo e possui uma relação de interdependência com o significado de outras palavras e imagens (...) todas as explicações e descrições são instáveis e inter-relacionais. Fotos possuem molduras, histórias possuem pontos de vista, a música está vinculada a uma estrutura de acordes (...). Em contraste com os positivistas, que consideravam como boa pesquisa aquela que refletia a realidade, os pós-modernistas, percebem que os espelhos estão empenados, fraturados e refletem a cena de volta (e, portanto, afetam-na). O melhor que um pesquisador pós-moderno pode fazer, então, é escolher um caco do espelho quebrado e reconhecer que ele reflete apenas um pedaço do mundo. Como resultado, a pesquisa deixa necessariamente alguns dados de fora- e, portanto, os pesquisadores

pesquisador nessas condições pode fazer é escolher um fragmento desse espelho e reconhecer que apenas uma fração da realidade lhe é acessível. Nesse movimento, o pesquisador não assume uma postura meramente passiva: ele afeta a realidade e é por ela afetado. Como resultado, a pesquisa necessariamente irá ignorar alguns dados e o pesquisador nunca poderá representar nada impassível de problematização.

Os dois autores que delinearam os contornos da tradição pós-estruturalista foram Foucault e Derrida. O primeiro desmascara as relações de poder subjacentes às instituições sociais e, no âmbito discursivo, preocupa-se em identificar e analisar as condições que possibilitam a emergência do discurso:

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado.³⁰

Os escritos de Derrida, por sua vez, desenvolvem-se em torno da desconstrução. Não há um conceito fechado para a desconstrução, mas, em linhas gerais, ela consiste em uma leitura que subverte a ordem tradicionalmente aceita do discurso: retira a centralidade dos centros e coloca em relevo os elementos marginais³¹.

nunca podem representar qualquer coisa sem problemas.“ (tradução livre). Sarah utiliza indistintamente os termos pós-moderno e pós-estruturalista. Alguns autores não veem sentido em dividir os dois em categorias distintas e mesmo os que o fazem reconhecem o quanto a linha divisória é falha e tênue. As duas tradições compartilham as mesmas perspectivas ontológicas e epistemológicas, mas a pós-estruturalista está mais voltada para as relações discursivas e linguísticas.

³⁰ FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987. Pg 31.

³¹ Segundo Derrida, a ciência e a filosofia ocidentais têm por substrato o conceito de estrutura. Essa estrutura possui um centro que tem como função orientar e conferir organicidade e coerência ao sistema, permitindo o jogo de elementos no interior da forma total. No centro é proibida a permuta ou transformação dos elementos, pois ele é o núcleo de verdade imutável que permite a estruturação do mundo ao redor. Esse centro permite a existência de opostos binários, nos quais um termo é central e o outro, marginal. Essa estruturalidade da estrutura começa a ser questionada e o descentramento surge como fruto de uma época. Derrida aponta como expoentes do descentramento a crítica nietzscheniana da metafísica, a crítica freudiana da presença a si (da consciência, da identidade, do sujeito) e a destruição heideggeriana da metafísica. “O acontecimento de ruptura, a disrupção a que aludia ao começar, ter-se-ia talvez produzido no momento em que a estruturalidade da estrutura deve ter começado a ser pensado (...). Desde então, deve ter sido pensada a lei que comandava de algum modo o desejo do centro na constituição da estrutura, e o processo da significação ordenando os seus deslocamentos e as suas substituições a essa lei da presença central (...). Desde então, deve-se sem dúvida ter começado a pensar que não havia centro, que o centro não podia ser pensado na forma de um sendo-presente, que o centro não tinha lugar natural, que não era um lugar fixo, mas uma função, uma espécie de não-lugar no qual se faziam indefinidamente substituições de signos (...) foi então o momento em que, na ausência de centro ou de origem, tudo se torna discurso (...), isto é, sistema no qual o significado central, originário ou transcendental nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças. A ausência de significação transcendental amplia indefinidamente o campo e o jogo da significação” DERRIDA, Jacques. A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas. In **A escritura e a diferença**.

Derrida afirma a natureza relacional e contextual de um signo linguístico. Não há relação direta entre significado e significante³². Todo conceito é necessariamente inscrito em uma corrente de significados ou em um sistema no qual se refere a outros conceitos pelo jogo sistemático das diferenças. Todo texto é passível de ser desconstruído, tanto pelas incongruências que encerra nos esquemas de significados de que se vale, como pelos vazios discursivos implicados nas próprias categorias que o texto inclui³³.

A desconstrução como instrumento metodológico para o desenvolvimento de pesquisas nas ciências sociais oferece um modo de examinar o comportamento humano como uma produção textual. Apesar de Derrida centrar sua análise em textos filosóficos e literários, outros autores estenderam a desconstrução para contextos bem diversos como o burocrático, a linguagem das organizações e a prática da psicologia³⁴.

Nesta dissertação optou-se por analisar os discursos curriculares elaborados em documentos oficiais expedidos pela FD-UNB sob a perspectiva pós-estruturalista derrideana. Não objetivamos identificar nos documentos avaliados as relações de poder travadas entre os indivíduos e as instituições envolvidas, mas desconstruir o discurso outrora elaborado. As contradições existentes entre o discurso legitimador do currículo e as opções realizadas em termos curriculares permitem identificar em que medida aquele encerra aspirações de famas, cronópios ou esperanças.

Não iremos, todavia, entrar nas minúcias linguísticas próprias do autor. Valemo-nos de sua percepção de que um discurso não se encontra alheio à intencionalidade. Almejamos

Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva; Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. Pg 409-410.

³² Cf. AGGER, op. cit. Pg 113 “Essencialmente, ele (Derrida) argumenta que é na natureza da linguagem produzir significado apenas com referência a outros significados a partir dos quais assume o seu próprio significado. Dessa forma, nunca podemos estabelecer significados estáveis, tentando fixar correspondências entre a linguagem e o mundo a partir da linguagem em si. Em vez disso, o significado é resultado da diferença de significados que damos às palavras. Só assim, por exemplo, a noção weberiana de 'status' adquire sentido em referência ao conceito weberiano de 'classe', o sentido não é conferido a partir de uma realidade fixa que palavra 'status' supostamente reflete” (tradução livre).

³³ Cf. KILDUFF, Martin. Deconstructing organizations. **The Academy of Management Review**, vol. 18, n. 1 (jan., 1993). Pg 15-16. “A desconstrução é usada para explorar precisamente o que o texto tem negligenciado e para mostrar que o que é excluído está necessariamente implícito nas categorias que o texto inclui”. E “Uma leitura desconstrutiva abre o texto para uma discussão renovada acerca dos limites do texto e da relação entre níveis textuais explícitos e ocultos. Ao investigar os limites do texto, o crítico pergunta: Por que certos autores, temas, ou escolas estão excluídos do texto? Por que certos temas nunca são questionados, enquanto outros temas são condenados? Por que, dado um conjunto de premissas, algumas conclusões não são alcançadas? O objetivo de tais questões não apontar erros textuais, mas ajudar o leitor a compreender a extensão em que a objetividade e poder de persuasão do texto dependem de uma série de exclusões estratégicas” (tradução livre).

³⁴ KILDUFF, Ibidem, Pg 14-15.

identificar os elementos pedagógicos institucionais por meio desses documentos, cotejá-los com o contexto político educacional brasileiro e verificar as percepções discentes acerca da concretização das concepções veiculadas pelos discursos institucionais. Para complementar essa última parte, lançou-se mão da técnica quantitativa de coleta de dados consubstanciada em um questionário direcionado aos estudantes de direito da UnB³⁵.

Ressaltamos que a inserção de uma técnica quantitativa de coleta de dados nesta pesquisa que se alinha ao pós-positivismo não representa uma incongruência epistemológica, na medida em que a visão tradicional que associa técnicas quantitativas unicamente ao positivismo encontra-se superada pela comunidade acadêmica³⁶.

O questionário não é analisado a partir de um pressuposto positivista. Reconhecemos e expomos os limites do instrumento escolhido, dentre eles a aceitação dos sujeitos em contribuir com a pesquisa e o próprio choque de intersubjetividades: a da pesquisadora nas perguntas elaboradas e a dos sujeitos pesquisados respondentes. Trabalhamos com os dados colhidos tendo ciência desses limites.

1.2. Desafios metodológicos

A maior parte da dissertação foi desenvolvida com base nos documentos colhidos no arquivo mantido pela FD-UNB. Esse fato nos colocou diante de dois desafios metodológicos que ora elucidaremos: o primeiro desafio engloba as limitações de se trabalhar com a memória arquivada e o segundo consistiu na dificuldade de acesso aos documentos.

³⁵ A pesquisa documental realizada possibilitou-nos encontrar um questionário que tratava de questões curriculares e pedagógicas respondido pelos estudantes de Direito da UnB cursando o último período do curso em 1993. Antes, portanto, das grandes reformas pelas quais passou o ensino jurídico na segunda metade da década de 90 com a elaboração da Portaria n. 1886 de 1994 e antes dos discursos curriculares proferidos pela FD-UNB entre 1994 e 1997. Para analisar as percepções discentes acerca da concretização desses discursos, realizamos o questionário novamente, focando nos pontos relativos a currículo e metodologias de ensino-aprendizagem e direcionando o questionário para todo o corpo discente. As perguntas foram elaboradas de forma direta e simples para que o instrumento fosse aceito e respondido pelo máximo de pessoas possível. Cada questão possuía um campo destinado a respostas abertas para que o estudante que quisesse contribuir mais para pesquisa desenvolvesse melhor sua percepção sobre o tópico analisado. Dessa forma, pensamos ter construído um rico instrumento de análise que combina técnicas quantitativas (análise gráfica dos tópicos) e qualitativas (análise do campo de comentários).

³⁶ PRASAD, op. cit., Pg. 3. “A única certeza que emerge da recente proliferação de escritos em pesquisa qualitativa é que esta se encontra longe de constituir um conjunto uniforme de técnicas ou procedimentos de coleta e análise de dados” (tradução livre); Pg. 7 “Ao invés disso, a ciência, na prática, se torna um trabalho artesanal que está constantemente envolvido em ajustar e reconfigurar os protocolos científicos para satisfazer os caprichos de cada situação empírica” (tradução livre). Nesse sentido, escreve Creswell que “A situação hoje é caracterizada menos pelo embate entre métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa e mais pela aceção de que as práticas de pesquisa se encontram em um continuum entre os dois métodos. O melhor que pode ser dito é que os estudos tendem a ser mais quantitativos ou qualitativos”. In: CRESWELL, John W. **Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches**. 2 ed. Publisher: SAGE Publications, 2003. Pg 5.

1.2.1. Memória arquivada: desafio no momento de consignação

Os documentos históricos são constituídos a partir do arquivamento de memórias. Em um local e tempo determinado, uma pessoa consignou por escrito parte de sua experiência mediada pela sua memória. Os relatórios não fogem dessa natureza. O que se escreve é o resultado da confluência dos seguintes fatores: a experiência rememorada, as demandas externas e as intenções de quem escreve. Esse é o primeiro desafio para quem trabalha com o texto escrito: reconhecer a subjetividade que lhe é intrínseca. Não se está diante de um retrato fidedigno da realidade. Todavia, a análise desse fragmento do real associada ao cotejo com outros documentos, representativos de outras subjetividades, nos permite identificar as permanências e influências que contribuiram para as múltiplas consignações. Dessa forma, conseguimos obter uma pista daquele momento histórico que nunca nos será acessível em sua integridade.

Ao contrário do que imaginamos, não recordamos um fato da maneira exata como ele ocorreu e sim como a nossa mente o codificou. O processo de memorização envolve três fases ou estágios: codificação, armazenamento e recuperação³⁷.

A primeira fase determina como nosso cérebro irá interpretar as informações do mundo exterior. Nessa fase alguns fatores são determinantes para a acurácia dos dados efetivamente registrados, dentre eles encontram-se a existência de conhecimento prévio sobre o evento vivenciado, que permitirá o reconhecimento e a formação de sentido, e a vivência de experiências passadas, que orientarão a interpretação de determinado evento e a forma como o perceberemos. Para exemplificar como a subjetividade interfere na maneira de apreender os estímulos visuais, auditivos e tácteis do ambiente circundante, Barlett³⁸ utiliza a metáfora do pintor de paisagens, do naturalista e do geólogo analisando a mesma cena bucólica do campo. O primeiro irá notar a beleza do cenário, o naturalista, por sua vez, observará detalhes da fauna e da flora e o geólogo notará a composição do solo e as formações rochosas. Cada um focará em aspectos diferentes da paisagem com base em sua história pessoal e isso influenciará o modo como o registro será guardado e a forma como irá ser lembrado posteriormente. Não

³⁷ ROEDIGER, Henry L., GALLO, David A. Processes affecting accuracy and distortion in memory. In **Memory and suggestibility in the forensic interview**. Publisher: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Pg. 4.

³⁸ BARLLET, F.C. (1932). **Remembering: a study in experimental and social psychology**. Publisher: Cambridge University Press, 1995. Pg 4.

conseguimos captar cada detalhe exposto em uma cena, por ser repleta de estímulos; selecionamos, portanto, alguns caracteres para a codificação. Conforme sintetiza Brainerd: a memória é um arquivo imperfeito da nossa experiência³⁹.

As variáveis⁴⁰ presentes no momento da codificação afetam a maneira como as informações serão armazenadas e posteriormente recuperadas. Quando nos deparamos com um material que carrega algum sentido, este é mais facilmente lembrado do que informações que não portam nenhum significado, nenhuma relação lógica entre seus elementos. Outra variável relaciona-se com a forma como determinado material é organizado, se este nos é apresentado em determinada ordem será mais facilmente lembrado do que se nos fosse exposto de modo aleatório. Além disso, imagens e informações com certo grau de concretude são lembradas melhor que palavras ou informações abstratas. A velocidade com a qual as informações são repassadas também influencia o processo de recuperação, aquelas apresentadas devagar são lembradas melhor que aquelas apresentadas rapidamente. O grau de atenção na hora da codificação é outra variável crucial, um material que percebe a atenção completa da pessoa é lembrado melhor que é apresentado em condições de distração. A carga emocional envolvida no processo de codificação é mais um aspecto importante no processo de recuperação, pois eventos que envolvem alta carga emocional possuem uma maior probabilidade de serem lembrados.

O próprio retrato que possuímos da realidade é fruto de um processo cognitivo dinâmico, não podendo assumir as feições de uma reprodução imagética propriamente dita. Ao se analisar documentos históricos, deve-se levar em consideração esse fato, ou seja, a memória arquivada não representa uma imagem estática do passado.

Derrida questiona a estrutura do próprio arquivo como falha; ao promover uma análise psicanalítica do arquivo, traz a tona os vazios que ele possui. No momento de consignação, em que juntamos os elementos e os unificamos em uma materialidade, existe sempre uma falta inconsciente, algo que não colocamos e que se perde para sempre, resultado da pulsão de morte

³⁹ BRAINERD, Charles J., REYNA, Valerie F. **The science of false memory**. Publisher: Oxford University Press, Inc., 2005. Pg. 4.

⁴⁰ ROEDIGER, Henry L., GALLO, David A., op. cit., pg. 13.

freudiana que é anarquívica, ou arquiviolítica⁴¹, porque inapreensível. Ela apaga seus próprios traços, inconscientemente. Algumas coisas não são arquivadas por conveniência, para que a posteridade não tenha acesso àquele material, outras não o são por motivos que escapam a própria compreensão humana. O arquivo escrito não é isento de faltas.

A análise dos documentos passa por duas subjetividades que filtram um acontecimento do passado: a primeira daquela que presenciou os fatos e procede ao arquivamento da memória e a outra a do pesquisador/leitor que participa ativamente da leitura realizada.

1.2.2. Onde estão os arquivos?

Outro desafio metodológico consistiu na busca dos arquivos que nos propomos a analisar. Após delimitar nosso objeto de pesquisa, não conseguíamos ter acesso ao material que precisávamos para realizar a análise proposta. Perguntamos para os funcionários da Secretaria de Graduação da FD-UNB e ao Diretor, mas ninguém sabia onde esses arquivos estavam.

Suspeitaram que esses documentos estivessem no depósito e pediram para que o funcionário responsável pelo setor de informática nos acompanhasse nessa empreitada de encontrar os arquivos dentro da sala que havia sido utilizada como descarte de material inutilizado. Quando chegamos, o sentimento de euforia deu lugar ao de desânimo. Era simplesmente impossível conseguir qualquer coisa ali dentro. A sala era parcamente iluminada e no seu interior, caixas e mais caixas de documentos estavam jogadas e empilhadas aleatoriamente, junto com alguns materiais de limpeza e alguns livros antigos em péssimo estado de conservação. Atravessando o aposento estava uma cortina enorme de estruturas metálicas que havia quebrado, mas que não podia ir para o lixo, pois ainda não tinham oficializado a documentação de descarte desse patrimônio.

Era simplesmente impossível andar e se movimentar com facilidade naquele local. Olhamos aflitos para aquele monte de caixa desordenadamente alocada, mas não esmorecemos. Colocamos a cortina para fora com o auxílio do funcionário da informática e começamos a abrir cuidadosamente a caixa que estava na pilha ao meu alcance. Nada. Apenas algumas avaliações de estágio antigas. Depositamos essa caixa no chão, diminuindo ainda mais o espaço para andar e abrimos a segunda caixa. Nada novamente, apenas alguns livros antigos que estariam mais bem alocados em uma biblioteca. Chegamos a abrir ainda mais uma caixa, que também não tinha

⁴¹ DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo**: uma impressão freudiana. Trad. Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001. Pg. 21.

nenhum documento que pudesse auxiliar na pesquisa. Isso poderia continuar por dias a fio e, ainda assim, corríamos o sério risco de não encontrarmos o que queríamos.

O funcionário da informática voltou e perguntou se podia ajudar com mais alguma coisa. Explicamos então que a pesquisa inicialmente voltava-se para a análise dos discursos curriculares anteriormente proferidos pela Faculdade de Direito da UnB desde os anos de sua instalação, mas que não estávamos conseguindo ter acesso a esses documentos. Quando já pensávamos seriamente em modificar o objeto de estudo e redirecionar a pesquisa, ele então nos perguntou se tínhamos conseguido falar com o arquivista da Faculdade. Então foi isso. Estudamos cinco anos na Faculdade de Direito, nos envolvemos em pesquisa durante praticamente todo o curso e não sabíamos da existência de um arquivista na FD. O que era ignorado por outros membros da Faculdade também, já que conversamos sobre a nossa pesquisa com várias pessoas e nenhuma delas havia mencionado tal fato.

Conversamos diretamente com o arquivista e nos foi dito que a faculdade estava em reforma. Por isso os arquivos estavam espalhados pela Faculdade, a maioria estava em prateleiras organizadas em uma sala no primeiro piso destinada provisoriamente para acolhê-los e outros se encontravam na sala de um professor no segundo andar que, por estar temporariamente sem uso, foi designada para o arquivista realizar suas atividades.

Fomos então à sala em que a maioria dos arquivos estava localizada. Ela estava lotada de estantes, com inúmeras caixas de papelão. As caixas estavam dispostas organizadamente em cima das estantes e cada caixa continha anexada uma relação dos documentos nela contidos. Aqui nosso trabalho ficou um pouco mais fácil. Apesar do pouco espaço para locomoção e do esforço de ter que movimentar cada estante pesada para analisar a próxima, a indexação dos documentos contidos em cada caixa tornou a procura mais eficiente. Escolhemos as caixas que possuíam referência às palavras currículo, projeto, relatórios e ementas. No total encontramos sete caixas de documentos com alguma dessas palavras-chaves.

O segundo passo consistiu em levar essas caixas para a sala do segundo andar. Carregamos todas as caixas com o auxílio do arquivista e começamos a avaliar uma por uma, documento por documento. Logo mais funcionários da faculdade souberam da pesquisa e trouxeram mais documentos que tinham relação com o tema. Assim conseguimos as atas de

reunião do então Departamento de Direito da UnB dos anos de 1967⁴², 1968, 1969, 1974, 1976, 1977, 1979, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987, 1988, 1989, 1992 e de 1993. A partir de 1993⁴³, tivemos acesso às atas do Conselho da Faculdade de Direito dos anos de 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014 e às atas do Colegiado de Graduação da Faculdade de Direito dos anos de 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.

Os documentos mais propícios à análise dos discursos curriculares, todavia, foram os relatórios das atividades do Departamento de Direito de 1970, os relatórios de prestação de informação pelo chefe do departamento dos anos de 1978, 1980, 1982, 1983, 1984 e 1985 e os documentos coligidos no processo de criação do curso noturno de 1994, de criação da Faculdade de Direito também de 1994 e alteração curricular do curso diurno de 1996.

A leitura desses documentos nos levou a reformular alguns aspectos da pesquisa. Encontramos nos documentos coligidos ao processo de criação da Faculdade de Direito, conforme mencionamos em linhas anteriores, um questionário aplicado em 1993 aos estudantes de Direito do último ano do curso. Anterior, portanto à fase de implantação das novas concepções curriculares veiculadas na segunda metade da década de 90. Foi a partir desse documento que tivemos a curiosidade em reapplicar o questionário nos tópicos relativos a currículo e metodologia de ensino-aprendizagem para analisar as percepções discentes acerca da concretização efetiva dos discursos curriculares.

Apesar desses desafios, conseguimos reunir uma ampla base documental que subsidiou nossas reflexões desenvolvidas nos capítulos que seguem. Salienta-se que nossas bases epistemológicas e ontológicas não nos permitem afirmar que o estudo ora realizado consubstancia a verdade absoluta. Trabalhamos com os fragmentos da realidade que nos foi possível reunir e realizamos um dos desenvolvimentos possíveis a partir da ampla gama de significados que os documentos permitem extrair.

⁴² No dia 11 de setembro de 1967 foi realizada a primeira reunião do departamento de direito da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, tendo por chefe do Departamento o professor Luiz Vicente Cernicchiaro.

⁴³ Inicia nesse período o processo de transformação do Departamento de Direito em Faculdade.

CAPÍTULO II

2. UNIVERSIDADE TARDIA

2.1. Delineamentos iniciais

Este capítulo objetiva abordar alguns aspectos da herança universitária brasileira e dos marcos normativos que a disciplinaram. A instituição universitária consolidou-se de forma duradoura no Brasil praticamente um século após a independência do país. No período colonial, a metrópole portuguesa proibia o desenvolvimento de estudos superiores leigos na colônia e preferia fornecer bolsas para filhos de brasileiros viajarem além-mar para completar sua instrução a estimular a criação de instituições coloniais próprias. A educação superior no Brasil Colonial era ministrada pelas ordens religiosas que aqui se estabeleceram, em especial a jesuítica, e limitava-se aos estudos de Filosofia, Teologia e Matemática⁴⁴.

Nosso ensino superior não teológico nasce sob a égide do estado nacional português em 1808, quando da transferência da Corte real portuguesa para o Brasil. Sobreveio, portanto, a necessidade de construir um aparato burocrático capaz de garantir a mínima governabilidade à nova sede e de possibilitar a vida da corte portuguesa no solo colonial. Desse modo, as instituições culturais e econômico-financeiras, outrora proibidas, passaram a ser criadas e fomentadas pelo Estado, incluindo-se aqui os estudos de nível superior⁴⁵.

O formato escolhido para os altos estudos foi o de cátedras isoladas para a formação de profissionais, com o objetivo puramente pragmático de atender a necessidade da corte recém-instalada. Foram criados então em 1808 cursos de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro e dois anos depois, em 1810, cursos de Engenharia na Academia Militar do Rio de Janeiro⁴⁶.

⁴⁴CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. Pg 12.

⁴⁵CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Pg 153.

⁴⁶ CUNHA, 2011, *Ibidem*, Pg 154.

2.2. Cursos jurídicos no Império

Os primeiros cursos jurídicos foram criados pelo imperador D. Pedro I em 1827, apenas após a independência do país, localizados um em São Paulo e outro em Olinda, este último transferido para Recife em 1854⁴⁷. Esses cursos encontravam-se fortemente subjugados ao controle do governo central. Diretores e professores eram nomeados pelo ministro do Império e os programas e manuais utilizados eram submetidos à aprovação do Parlamento⁴⁸.

As discussões a respeito da implantação de um curso jurídico no país iniciaram-se na Assembleia Constituinte de 1823 e estenderam-se na Assembleia Geral de 1826-1827. Os discursos parlamentares nesses dois momentos revelaram a íntima relação existente entre a instalação de cursos jurídicos e a edificação do Estado e da nação brasileira⁴⁹.

Como fruto das tensões travadas no âmbito da Assembleia Constituinte, foi elaborado um Projeto de Lei pela Comissão de Instrução Pública que, lido na sessão de 18 de agosto de

⁴⁷ CARVALHO, José. Murilo de. **A construção da Ordem**: tetro das sombras. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. Pg 60.

⁴⁸ BRASIL, Lei de 11 de agosto de 1827. In Collecção das leis do Império do Brazil de 1827. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878. P 5-7. “Art. 7º Os Lentes farão a escolha dos compêndios da sua profissão, ou os arranjarão, não existindo já feitos, com tanto que as doutrinas estejam de acordo com o systema jurado pela nação. Eses compêndios, depois de aprovados pela Congregação, servirão interinamente; submetendo-se porém a aprovação da Assembleia Geral, e o Governo os fará imprimir e fornecer às escolas, competindo aos seus autores o privilegio exclusivo da obra, por dez anos.”

⁴⁹ Em tese de doutorado defendida em 2014 Bistra Apostolova realiza um estudo detalhado das discussões travadas nesse período. Nas discussões relacionadas ao primeiro projeto de lei que tratava da criação de universidades e cursos jurídicos, a prioridade da Assembleia era “dotar o país de cursos jurídicos voltados para a formação de elites políticas e para a reprodução dos quadros da administração estatal. Ademais, as discussões evidenciavam o apreço dos deputados pela cultura portuguesa e a sua intenção de reproduzir no Brasil o padrão do ensino jurídico lusitano”. Cf. APOSTOLOVA, Bistra Stefanova. **A criação dos cursos jurídicos no Brasil**: tradição e inovação. 2014. 190 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. Brasília, 2014. Pg 16. A proposta pensada para o ensino jurídico brasileiro evidenciou que “a real prioridade da Assembleia Constituinte que consistia em dotar o país tão somente de academias de direito voltadas para a formação das elites políticas e para a reprodução dos quadros da administração estatal. Esta proposta mostra que o Estado que nascia no Brasil após as revoluções liberais era projetado para ser forte e centralizado. O perfil profissional planejado para os bacharéis foi coerente com as demandas do momento político vivido”. Cf. APOSTOLOVA, Ibidem, Pg 64. No segundo momento, do qual resultou a aprovação da lei fundadora do ensino jurídico no país, percebe-se a existência de discursos de embate à tradição portuguesa. As críticas ao modelo de ensino português tornaram-se mais frequentes: “A Câmara dos Deputados fez uma opção diferente da dos parlamentares de 1823, que não problematizaram a adoção dos estatutos portugueses. Naquela ocasião, a Assembleia Constituinte estava direcionando esforços para a edificação de uma nova ordem política embasada no constitucionalismo e na representação, e os deputados ainda não tinham relacionado o processo de emancipação política à autonomização cultural. Porém, as escolhas das duas assembleias, no que tange ao seu conteúdo, não eram distintas, tendo em vista que, de acordo com os mesmos deputados, os estatutos de visconde da Cachoeira eram similares aos da Universidade de Coimbra”. Cf. APOSTOLOVA, Ibidem, Pg 92. O contexto jurídico e político da época, portanto, fez com que o currículo efetivamente pensado para o curso de Direito apresentasse aspectos inovadores e tradicionais, conforme será desenvolvido em linhas posteriores.

1823, assim estabelecia: “Haverá duas universidades, uma na cidade de São Paulo e outra na de Olinda, nas quais se ensinarão todas as ciências e as belas-letas (...) entretanto, haverá desde já um curso jurídico na cidade de São Paulo.. que se governará provisoriamente pelos estatutos da Universidade de Coimbra”⁵⁰.

O fracasso constituinte, todavia, culminou com o encerramento dos debates em 4 de novembro de 1823 e desarticulou a primeira tentativa de criação de instituições de estudo universitário e jurídico no Brasil⁵¹. Esses planos foram novamente retomados em 9 de janeiro de 1825.

Após a outorga da Constituição de 1824, ouvido o Conselho de Estado, Dom Pedro publicou um Decreto que dispunha sobre a criação provisória de um curso jurídico na Corte e cidade do Rio de Janeiro⁵². Apesar de esse decreto não ter alcançado seu intento⁵³, o estatuto elaborado para regulamentá-lo influenciou sobremaneira o ensino jurídico que efetivamente se instalou no Brasil. Esse estatuto, publicado em 2 de março de 1825, redigido por Luís José Carvalho Melo, Visconde da Cachoeira, é conhecido por Estatuto Visconde da Cachoeira⁵⁴. O modelo de ensino revelado por esse documento remetia-se ao praticado em Coimbra, possuindo como base de sua estruturação o estudo do Direito Romano⁵⁵.

Visconde da Cachoeira revelou outra característica peculiar aos cursos jurídicos que aqui seriam instalados. Eles estariam voltados primordialmente para a formação da elite política e para o preenchimento do quadro burocrático do Estado recém-independente. Essa intencionalidade transparece no seguinte excerto:

”Tendo-se decretado que houvesse, nesta Corte, um Curso Jurídico para nele se ensinarem as doutrinas de jurisprudência em geral, a fim de se cultivar este ramo da instrução pública, e se formarem homens hábeis para serem um dia sábios Magistrados, e peritos Advogados, de que tanto se carece; e outros que

⁵⁰ BASTOS, Aurélio Wander. **Ensino jurídico no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Lumen Juris, 2000. Pg 3.

⁵¹ BASTOS, Ibidem, Pg 3-4.

⁵² BASTOS, Ibidem, Pg 4.

⁵³ Os motivos específicos para a sua derrocada não nos foi acessível.

⁵⁴ BASTOS, Ibidem, Pg 4.

⁵⁵ O estatuto exalta as vantagens do estudo do Direito Romano e sua importância para a formação dos egressos da Faculdade de Direito. Todavia, Aurelio Wander aponta que a defesa do Direito Romano como fundamento da ordem jurídica pátria retira a legitimação política e social dessa ordem. Ignora os fatores que efetivamente influíram em sua elaboração.

possam vir a ser dignos Deputados, e Senadores, e aptos para ocuparem os lugares diplomáticos, e mais empregados do Estado, (...)”⁵⁶.

O projeto de implantação dos cursos jurídicos foi rediscutido na Câmara dos Deputados em 5 de julho de 1826 e passou por várias alterações até a sua aprovação na forma da lei de 11 de agosto de 1827⁵⁷. As cidades escolhidas, conforme mencionado em linhas anteriores, foram São Paulo e Olinda, esta substituída por Recife posteriormente.

De acordo com Aurélio Wander, a lei aprovada em 1827 confirma a tese de que a história da instalação dos cursos jurídicos no Brasil resume-se à história das conciliações e acordos realizados entre as elites imperiais e algumas frações da elite civil⁵⁸. Isso porque, apesar de o andamento legislativo da lei ter representado uma vitória liberal consubstanciada na valorização do estudo das leis imperiais brasileiras, na expectativa de romper os vínculos com a antiga metrópole, o artigo 10 do diploma legislativo em questão dispunha que o Estatuto do Visconde da Cachoeira regularia o ensino jurídico, no que fosse aplicável, até a elaboração de estatutos completos pela Congregação dos Lentes a serem submetidos à deliberação da Assembleia Geral. Os fundamentos do Estatuto, todavia, eram tradicionais, vinculados à escola de Coimbra e valorizavam o estudo do Direito Romano como principal fonte do direito brasileiro em detrimento do estudo da Constituição do Império e do Direito Pátrio Civil.

Assim do ponto de vista curricular, é fácil concluir que, como indica a lei, os parlamentares pretenderam um curso civil livre dos fundamentos metropolitanos do Direito e um pouco mais aberto a um Direito Pátrio Civil, o que, todavia, não era a proposta do estatuto, afeito ainda ao modelo de Coimbra e totalmente desvinculado de uma proposta autônoma para os cursos jurídicos⁵⁹.

Essa incongruência procurou ser sanada em 7 de novembro de 1831, com a promulgação do decreto previsto na referida lei visando a suspender a aplicação do estatuto do Visconde da Cachoeira e adaptar o currículo jurídico à proposta veiculada pela lei de 1827⁶⁰. O estatuto, então, retirou da grade curricular o ensino do Direito Romano que deixou de ser a

⁵⁶ PROJETO de regulamento ou estatutos para o Curso Juridico creado pelo Decreto de 9 de Janeiro de 1825, organizado pelo Conselheiro de Estado Visconde de Cachoeira, e mandado observar provisoriamente nos Cursos Juridicos de S.Paulo e Olinda pelo art. 10 desta lei.

⁵⁷ BASTOS, op. cit., Pg 20.

⁵⁸ BASTOS, Ibidem, Pg 34.

⁵⁹ BASTOS, Ibidem, Pg 39.

⁶⁰ BASTOS, Ibidem, Pg 44.

“referência interpretativa da legislação”⁶¹. Outra vitória da vertente liberal consistiu na inserção curricular das cadeiras de Direito Público e de Análise da Constituição do Império Brasileiro. Não obstante essas inovações, um ranço do sistema colonial permaneceu na forma do ensino do Direito Eclesiástico⁶².

Em 1851, o ensino jurídico sofreu novas intervenções pela edição do Decreto n. 608 que reintroduziu o estudo do Direito Romano e criou a disciplina Direito Administrativo, vista como essencial à formação dos quadros administrativos do Império.⁶³ Segundo Aurélio Wander, as alterações curriculares promovidas pelo decreto em análise revela a vitória do liberalismo conservador sobre o radicalismo liberal e a debilidade do Direito Pátrio em alicerçar a ordem jurídica.

A vitória dos romanistas, em 1851, sobrepôs ao radicalismo liberal o liberalismo conservador, e mostrou que o ensino do Direito Pátrio, base da nova ordem, e seu princípio basilar, ficaria comprimido pelo ensino do Direito Romano, vínculo institucional entre a implantação do Estado e a ordem econômica nacional e os cânones e fundamentos da ordem jurídica continental, consolidada nas ordenações construídas à luz remanescente do Direito Romano⁶⁴.

As modificações realizadas serviram de subsídio para a promulgação do Decreto n.1.134, de 30 de março de 1853, que, apesar de não inserir grandes novidades ao currículo anterior, adotou uma concepção conservadora de ensino jurídico. Ele formalizou e consolidou as duas disciplinas adicionadas em 1851, Direito Romano e Direito Administrativo, manteve a disciplina Direito Público Eclesiástico e introduziu a de Direito Eclesiástico Pátrio, além de ter determinado que a cadeira de Direito Civil deveria ser ensinada comparativamente ao Direito Romano⁶⁵.

Essa reforma foi logo suplantada pelo Decreto n. 1.386, de 1854, conhecido como Reforma Couto Ferraz. Esta regulará o ensino jurídico até a publicação da Reforma Leôncio de

⁶¹ BASTOS, op. cit., Pg 45.

⁶² BRASIL, Decreto de 07 de novembro de 1831. Aprova provisoriamente os novos estatutos para os Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Império.

⁶³ BRASIL, Decreto n. 608, de 16 de agosto de 1851. Autorisa o Governo para dar novos Estatutos aos Cursos Jurídicos e às Escolas de Medicina; assim como a crear mais duas Cadeiras, huma de Direito Administrativo, e outra de Direito Romano.

⁶⁴ BASTOS, Ibidem, Pg 51.

⁶⁵ BRASIL, Decreto n. 1.134, de 30 de março de 1853. Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos do Império.

Carvalho em 1879. A única alteração curricular substancial provocada por aquele decreto consistiu na restrição do Direito Eclesiástico a uma única disciplina⁶⁶.

Em 19 de abril de 1879 teve lugar uma reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e do superior em todo o Império, conhecida como reforma Leôncio de Carvalho. Introduziram-se modificações significativas no ensino levado a cabo nas Faculdades de Direito e na estrutura do ensino superior em geral. Neste âmbito, estimulou-se o ensino livre, permitindo a participação da iniciativa privada na forma de associação de particulares em faculdades livres ou de cursos livres ministrados em instituições oficiais⁶⁷. Ademais, suspendeu-se a frequência obrigatória nos estabelecimentos de instrução superior dependentes do Ministério do Império. A aprovação nas disciplinas e a aquisição do diploma estavam condicionadas apenas à aprovação em exames específicos que dispensavam a comprovação da presença em sala de aula.

No que diz respeito às Faculdades de Direito, estas foram divididas em duas seções: a de Ciências Sociais e a de Ciências Jurídicas. Aquela se destinava à formação de elites administrativas e burocráticas do Império, esta à formação de advogados e magistrados. Além dessa preocupação em formar pessoal administrativo em um curso específico e promover um curso mais objetivo para advogados, a reforma tornou a cadeira de Direito Eclesiástico

⁶⁶ BRASIL. Decreto n. 1.386, de 28 de abril de 1854. Dá novos estatutos aos cursos jurídicos.

⁶⁷ BRASIL. Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Imperio. “Artigo 21- é permitida a associação de particulares para a fundação de cursos onde se ensinem as matérias que constituem o programa de qualquer curso oficial de ensino superior.

O Governo não intervirá na organização dessas associações.

§ 1º As instituições deste genero que, funcionando regularmente por espaço de 7 annos consecutivos, provarem que pelo menos 40 alumnos seus obtiveram o gráo academico do curso official correspondente, poderá o Governo conceder o titulo de Faculdade livre com todos os privilegios e garantias de que gozar a Faculdade ou Escola official.

Esta concessão ficará dependente da aprovação do Poder Legislativo.

§ 2º As Faculdades livres terão o direito de conferir aos seus alumnos os grãos academicos que concedem as Escolas ou Faculdades do Estado, uma vez que elles tenham obtido as approvações exigidas pelos estatutos destas para a collação dos mesmos grãos.

§ 4º Em cada Faculdade livre ensinar-se-hão pelo menos todas as materias que constituirem o programma da Escola ou Faculdade official correspondente

Art. 22. Nos edificios onde funcionarem as Escolas ou Faculdades do Estado poderão as respectivas Congregações conceder salas para cursos livres das materias ensinadas nos mesmos estabelecimentos.

§ 1º As pessoas que pretenderem abrir taes cursos deverão dirigir um requerimento á Escola ou Faculdade, acompanhado de seu titulo ou diploma scientifico, designando a materia que pretendem leccionar e o programma que se propoem a seguir.

§ 4º Só podem ser admittidos a abrir cursos no recinto de alguma Escola ou Faculdade do Estado os doutores e bachareis pela mesma Escola ou Faculdade, ou outra de igual natureza, e os Professores de Faculdades estrangeiras reconhecidas pelos respectivos Governos”.

facultativa para os acatólicos. Esta última alteração pode ser apontada como um sinal da perda de espaço da Igreja como base de sustentação do governo imperial.

Em janeiro de 1885 foi promulgado o Decreto n. 9.360 que não efetuou grandes contribuições à grade curricular dos cursos jurídicos. Ele manteve a liberdade de ensino apregoada pelo decreto anterior, mas tentou desestimular a frequência livre, vista como uma das causas da má qualidade de formação dos egressos dos cursos superiores. O decreto em análise, todavia, sofreu grandes resistências e teve sua execução suspensa no mesmo ano de sua promulgação, em 28 de novembro de 1885, pelo Decreto n. 9.522. Nessa oportunidade, o Decreto n. 7.247 de 1879 e a legislação que o regulamentava foram repristinados.

O ensino jurídico do período imperial, portanto, regeu-se inicialmente pela lei de 11 de agosto de 1827, regulamentada pelo Estatuto do Visconde da Cachoeira até 1831, quando foi promulgado o regulamento elaborado pela Congregação de Lentes. A essa legislação sucedeu o Decreto n. 1.836, de 28 de abril de 1854, suplantado posteriormente pela Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879.

Tabela de comparação dos currículos jurídicos nos anos de 1827, 1854 e 1879⁶⁸.

Lei de 11.8.1827 (e Decreto regulamentar de 7.11.1831) Ciências Jurídicas e Sociais	Decreto n. 1.306, de 28.5.1854 Curso de Ciências Jurídicas	Decreto n. 7.247, de 19.5.1879	
		Ciências Jurídicas	Ciências Sociais
Direito Natural (1º e 2º)	Direito Natural (1º e 2º)	Direito Natural	Direito Natural
Direito Público (1º e 2º)	Direito Público	-	Direito Público
Análise CPIB (1º e 2º)	Análise CPIB (1º e 2º)	Direito Constitucional	Direito Constitucional
-	Institutos de Direito Romano (1º)*	Direito Romano	-
Direito das Gentes (1º e 2º)	Direito das Gentes (2º)	-	Direito das Gentes
Diplomacia (1º e 2º)	Diplomacia (2º)	-	Diplomacia (incluído História dos Tratados)
Direito Público Eclesiástico (2º)	Direito Eclesiástico (2º)	Direito Eclesiástico	Direito Eclesiástico
Direito Pátrio Civil (3º e 4º)	Direito Civil Pátrio (3º e 4º – Comparação com Direito Romano)	-	-
Direito Pátrio Criminal (Teoria do Processo)	Direito Criminal (3º) (incluído direito Militar)	Direito Criminal	-

⁶⁸ BASTOS, op. cit., Pg 141.

Criminal)			
Direito Mercantil e Marítimo (4º)	Direito Marítimo e Comercial (4º)	Direito Comercial	-
-	Hermenêutica Jurídica	-	-
Teoria (e Prática) do Processo	Processo Civil e Criminal (5º – incluído o Militar) e Prática Forense (5º)	Teoria do Processo (Civil, Penal, Comercial) Prática do Processo (aula)	-
-	Direito Administrativo	-	Direito Administrativo
Economia Política (5º)	Economia Política	-	Economia Política
-	-	Medicina Legal	-
-	-	-	Ciência da Administração
-	-	-	Higiene Pública
-	-	-	Ciência das Finanças
-	-	-	Contabilidade do Estado

* Disciplina anteriormente reintroduzida por força do Decreto n. 608, de 16 de agosto de 1851, que também introduziu Direito Administrativo.

Segundo Aurélio Wander essa sucessão de reforma revela que:

O Estado Imperial brasileiro não consolidou uma proposta de ensino jurídico. Os cursos jurídicos já nasceram permeados pela sua negação: estruturalmente resistentes ao ensino de Direito Romano, fizeram dele a sua base curricular essencial com a absorção regulamentar do Estatuto do Visconde da Cachoeira, revogado com o Regulamento de 1831 que, no entanto, fragilizado pela pressão conservadora, em 1851, reabsorveu o ensino do Direito Romano, o que perdurou até recentemente. O ensino da Análise da Constituição, nas faculdades pioneiras, não conseguiu se impor como matéria preponderante ao Direito Natural e ao Direito Esclesiástico, que só começou a sofrer suas primeiras crises com a introdução, em 1851, da disciplina Direito Administrativo, mesmo período em que se reintroduziu o ensino do Direito Romano, que, historicamente, contribuiu para comprimir o constitucionalismo⁶⁹.

No que se refere ao ensino superior em geral, este nasceu clerical e, a partir da transmutação da corte portuguesa, passou a ser de responsabilidade inteiramente estatal até a Reforma do Ensino Livre⁷⁰ de 1879. O saldo imperial no período de 1822 a 1889 consistiu na ampliação do ensino superior, principalmente sob a forma de cátedras isoladas ministradas pela iniciativa privada⁷¹.

⁶⁹ BASTOS, op. cit., Pg 78.

⁷⁰ Outra nomenclatura para designar a Reforma Leôncio de Carvalho.

⁷¹ CUNHA, 2011, op. cit., Pg 155.

Proclamou-se a República em 1889 por intermédio de um golpe de Estado articulado por liberais, positivistas e monarquistas ressentidos. A Constituição que regeu esse novo período na história brasileira foi promulgada em 1891 e refletiu os conflitos e as composições dessas correntes político-ideológicas. Apesar de o federalismo ter sido a orientação principal do novo regime, concedendo maior autonomia aos estados, o governo central reservou para si parcela significativa de poder na seara educacional⁷².

2.3. Cursos jurídicos na Primeira República⁷³

As primeiras décadas da República foram marcadas pela facilitação de acesso aos cursos superiores. O número de faculdades existente multiplicou-se e esse cenário foi determinado pelo aumento⁷⁴ da procura de ensino superior impulsionado pelas transformações econômicas e institucionais pelas quais o país passava, bem como pela luta ideológica travada por liberais e positivistas pelo “ensino livre”⁷⁵.

Quanto ao ensino jurídico, as primeiras modificações que o afetaram ocorreram logo nos primeiros anos da República. O Decreto n.1.036 A, de 14 de novembro de 1890, suprimiu a disciplina Direito Eclesiástico considerando que “decretada a separação da Igreja e do Estado, tem desaparecido os motivos que determinavam o estudo”⁷⁶.

O rompimento desse vínculo entre Igreja e Estado que culminou com a eliminação do estudo de Direito Eclesiástico nos cursos jurídicos foi seguido pelo Decreto n. 1.232 H, de 2 de janeiro de 1891, que expediu um regulamento para as instituições de ensino jurídico vinculadas ao Ministério da Instrução Pública. Esse decreto adicionou mais uma formação específica a ser ministrada no seio das Faculdades de Direito, qual seja, a de notário. O artigo 2º do decreto

⁷² CUNHA, 2011, op. cit., Pg 156-157.

⁷³ Não se listou o conteúdo específico de cada currículo, pois se optou por elaborar um quadro comparativo ao final da seção.

⁷⁴ Conforme CUNHA, 2011, Ibidem, Pg 157: “Todo o processo de ampliação e diferenciação das burocracias pública e privada determinou o aumento da procura de educação secundária e superior pelas quais se processava o ensino profissional necessário ao desempenho das funções que lhe eram próprias. Os latifundiários queriam filhos bacharéis ou doutores, não só como meio de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como, também, estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica. Os trabalhadores urbanos e os colonos estrangeiros, por sua vez, viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances de estes alcançarem melhores condições de vida”.

⁷⁵ CUNHA, Idem.

⁷⁶ BRASIL. Decreto n. 1.036 A, de 14 de novembro de 1890. Supprime a cadeira de direito ecclesiastico dos cursos jurídicos do Recife e de S. Paulo.

assim estabelece: “haverá, em cada uma das Faculdades de Direito, três cursos: o de Ciências Jurídicas, o de Ciências Sociais e o de Notariado”⁷⁷. Segundo Aurélio Wander:

Essa subdivisão estrutural traduz legalmente as exatas necessidades da República: formar advogados, administradores públicos, diplomatas e notários, esta nova e imprescritível exigência da República livre da influência burocrática da Igreja na organização dos serviços cartorários laicos e civis⁷⁸

Essa divisão das Faculdades de Direito perdurou a 1895, quando da promulgação da Lei n. 314 que reorganizou o ensino jurídico. O curso volta a ter duração de cinco anos e foram abolidos os cursos de Ciências Sociais e de Notariado. No que diz respeito ao currículo, essa reforma inseriu as cadeiras Direito Internacional Público e Diplomacia, ampliou as disciplinas de Direito Civil, Direito Criminal e Direito Comercial. Foram criadas, ainda, as cadeiras de Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal e incluídas as de Direito Administrativo e Ciência da Administração e Legislação Comparada sobre Direito Privado. Além disso, em continuação à Economia Política, introduziu-se a disciplina Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado.

A lei em tela dispôs, ademais, sobre o que era considerado o mais abusivo vício do ensino jurídico: a ausência de frequência às aulas. Esta desobrigação, existente desde o Império, era considerada o motivo da desqualificação acadêmica e profissional dos egressos dos cursos jurídicos⁷⁹. Assim dispunha o parágrafo quarto do artigo 2º da lei em análise:

“Para a verificação da frequência nas aulas haverá um livro especial, no qual inscreverão os alunos os seus nomes. Deste livro, que ficará sob a guarda do professor da cadeira, serão extrahidas no fim de cada mez as respectivas notas para o reconhecimento do número de faltas dadas pelos alunos; affixando-se edital no edifício em que funcionar a Faculdade, afim de que possam ser feitas as reclamações que forem justas”.

Aurélio Wander realiza um diagnóstico não muito promissor do ensino jurídico desenvolvido no Brasil nessa época:

A situação caótica do ensino jurídico sobrevivia e estendia os efeitos do quadro de desmobilização criado no Império. Os cursos eram frágeis e a consciência

⁷⁷ BRASIL. Decreto n. 1.232 H, de 2 de janeiro de 1891. Approva o regulamento das Instituições de Ensino Jurídico, dependentes do Ministério da Instrucção Pública.

⁷⁸ BASTOS, op. cit., Pg 153-154.

⁷⁹ BASTOS, Ibidem, Pg 159.

política lutava para sobreviver à sua fragilidade, que, aliás, era comum a todo o ensino superior. Na verdade, se tomarmos como padrão o ensino de nossos dias, naquela época não tínhamos ensino superior; por todas as questões identificadas, tínhamos um simulacro de ensino jurídico superior, que influiu negativamente na nossa formação educacional (...) ⁸⁰.

O ensino superior sofre outra investida governamental por meio da reforma geral do ensino secundário e superior materializada pelo Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911, também conhecido como Reforma Rivadávia Corrêa. Ela retirou todos os privilégios pertencentes à instrução superior e fundamental difundidas pelos institutos criados pela União. Os institutos até então subordinados ao Ministério do Interior passariam a ser considerados corporações autônomas tanto do ponto de vista didático como administrativo. Devido a essa autonomia didática, aos institutos caberia a organização dos programas de seus cursos. Os institutos que fossem autossuficientes economicamente, não dependendo de subvenções do Governo, ficariam isentos de toda e qualquer dependência ou fiscalização oficial, mediata ou imediata. Foi determinado o retorno da obrigatoriedade de prestação dos exames de ingresso a todos os interessados em cursar os ensinos superiores independentemente do colégio secundário que tenha cursado ⁸¹, acabando, assim, com as prerrogativas anteriores.

A lei em tela criou o Conselho Superior do Ensino para substituir a função fiscal do Estado, estabelecendo as ligações necessárias e imprescindíveis no regime de transição que vai da oficialização completa do ensino vigente até a sua total independência futura entre a União e os estabelecimentos de ensino ⁸². O Conselho seria composto pelos diretores das faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, de direito de São Paulo e de Pernambuco, da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, do diretor do Colégio Pedro II e de um docente de cada um dos estabelecimentos federais citados. O presidente seria livremente nomeado pelo governo e a indicação dos docentes se daria por eleição das Congregações dos institutos a que pertencem

⁸⁰ BASTOS, op. cit., Pg 164.

⁸¹ CUNHA, 2011, op. cit., Pg 158-159. Antes os egressos do curso secundário D.Pedro II não precisavam prestar exames vestibulares.

⁸² Cf. BRASIL. Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911. Approva a lei organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Art. 5º “O Conselho Superior do Ensino, creado pela presente lei, substituirá a função fiscal do Estado; estabelecerá as ligações necessarias e imprescindiveis no regimen de transição que vae da officialização completa do ensino, ora vigente, á sua total independencia futura, entre a União e os estabelecimentos de ensino”.

possuindo mandato bienal. Nesse cenário, mais faculdades foram criadas e com elas o número de estudantes matriculados em cursos superiores também recrudescer⁸³.

Quanto ao ensino jurídico, a Reforma Rivadávia Corrêa serviu de subsídio para a elaboração do Decreto n. 8.662, de 5 de abril de 1911. Essa reforma transformou a cadeira de Filosofia do Direito em Introdução Geral ao Estudo do Direito ou Enciclopédia Jurídica, suprimiu a cadeira de Legislação Comparada, transferiu a disciplina Direito Romano para o terceiro ano, partindo da concepção de que o aluno estaria mais maduro para alcançar seus ensinamentos e, pela primeira vez, definiu os conteúdos a serem ministrados em cada cadeira de Direito Civil⁸⁴.

Uma nova reforma foi realizada em 18 de março de 1915 por meio do Decreto 11.530. Denominada de reforma Carlos Maximiliano, ela retomou a vinculação dos institutos de instrução secundária e superior federais ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Essa subordinação não retirou, entretanto, a autonomia didática e administrativa daquelas instituições.

O Conselho Superior de Ensino perdeu a característica de transitoriedade que havia lhe conferido a legislação anterior e assumiu um caráter mais forte de fiscalização dos institutos oficiais e a estes equiparados. As academias que pretendessem se equiparar às federais, no sentido de se tornarem aptas a fornecer diplomas válidos, deveriam se submeter à fiscalização do Conselho. Vale ressaltar que os critérios para tais equiparações obedeciam a regras rígidas. As academias que funcionassem em cidades de menos de cem mil habitantes não poderiam ser equiparadas às oficiais, salvo se esta fosse capital de Estado de mais de um milhão de habitantes e o instituto fosse subvencionado pelo governo regional. Também não poderiam ser equiparadas às oficiais mais de duas academias de Direito, Engenharia ou Medicina em cada Estado, nem no Distrito Federal; e, onde houvesse uma academia oficial, só uma particular poderia ser a ela equiparada⁸⁵.

⁸³ CUNHA, 2011, op. cit., Pg 160.

⁸⁴ BRASIL. Decreto n. 8.662, de 5 de abril de 1911. Approva o regulamento das Faculdades de Direito.

⁸⁵ BRASIL. Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica.

O decreto já permite⁸⁶ ao governo federal, quando achar oportuno, instituir uma universidade a partir da reunião das Escolas Politécnicas e da de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando-se a elas uma das Faculdades Livres de Direito. Seu reitor seria o presidente do Conselho Superior de Ensino. Foi esse diploma legal o responsável pela criação no Brasil do que veio a se tornar a primeira instituição de ensino superior que assumiu de forma duradoura o status de universidade: a Universidade do Rio de Janeiro. Ela foi criada pelo Decreto n. 14.343, de 7 de setembro de 1920, e resultou da reunião da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito que resultou da fusão e federalização de duas faculdades privadas existentes na capital federal. Consolidou-se o modelo paradigmático de constituição de universidades no Brasil: a união de faculdades profissionais preexistentes⁸⁷.

Interessante notar que o decreto em análise deixou a cada instituição a possibilidade de estabelecer a obrigatoriedade da frequência escolar. O artigo 94 assim dispunha “O Regimento Interno determinará a obrigatoriedade da frequência e os meios de a tornar efectiva, se a Congregação não preferir a frequência livre”.

No que diz respeito ao ensino jurídico, essa reforma ressalta a importância da formação prática do jurista. Afirma que o ensino de teoria e prática do processo civil compreenderia, além da parte teórica, um curso essencialmente prático, no qual os alunos aprenderiam a redigir atos jurídicos e a organizar a defesa dos direitos. Outra preocupação externada pela reforma reside em evitar a quebra de continuidade no ensino de disciplinas seriadas. Para tanto, previa que, quando o objeto de uma cadeira fosse ensinado em dois anos do curso, o professor que iniciou o estudo da matéria acompanharia a turma no ano seguinte. Quanto às questões puramente curriculares, substituiu-se a cadeira de Enciclopédia Jurídica pela de Filosofia do Direito e estipulou-se, pela

⁸⁶ De fato, a primeira experiência universitária brasileira data de 1909, como resultado de investimentos privados em Manaus durante a época de prosperidade gerada pelo ciclo da borracha. Ela, todavia, teve existência efêmera. Acompanhando o declínio da belle époque, seu fim data de 1926. Outra experiência ocorreu no mesmo ano da Reforma Rivadávia Correa, em 1911. Foi criada nesse ano a Universidade de São Paulo com recursos privados, mas se tornou inviável financeiramente em 1917, ano de sua dissolução. Outra experiência efêmera ocorreu no ano de 1912, em Curitiba a partir de investimento estadual. Ela foi dissolvida com a proibição da equiparação de instituições de ensino superior em cidades com menos de 100 mil habitantes. In: CUNHA, 2011, op. cit., Pg 162.

⁸⁷ BASTOS, op. cit., Pg 179: “A incipiente universidade brasileira surge com ausência de uma proposição integrada para o ensino universitário, principalmente de uma universidade voltada para o desenvolvimento e o progresso, condicionou a sobrevivência isolada das unidades de ensino, que se identificavam muito mais com o espírito do próprio Estado do que com o espírito da universidade”.

primeira vez, o conteúdo específico a ser ministrado nas seriações de Direito Civil, de Direito Comercial e de Direito Penal⁸⁸.

O ensino superior continuou a se expandir em termos de número de estabelecimentos e de alunos⁸⁹. Dez anos depois, nova reforma tomou lugar, instituída pelo Decreto 16782-A, em 13 de janeiro de 1925, conhecida como Reforma Rocha Vaz. Ela intensificou o caráter seletivo e discriminatório dos exames vestibulares. Até a sua promulgação, todos os aprovados eram aceitos no estabelecimento de ensino para matrícula. A reforma, todavia, restringe o acesso aos estudos superiores, estabelecendo que o diretor de cada Faculdade ficaria incumbido de propor ao Ministro da Justiça a fixação do limite anual para as matrículas do primeiro ano do curso. Os aprovados no exame vestibular seriam então classificados por ordem de desempenho e apenas aqueles que estivessem dentro do número de matrículas estipulado seriam aceitos.

Ressalta-se que o artigo 204 do decreto retoma a obrigatoriedade da frequência às aulas, deixando explícito que caberia ao regimento interno fixar o modo de verificar essa frequência e de contabilizar o número de faltas que implicaria, quando excessivo, no impedimento para a realização de exames.

Nesse cenário, uma nova universidade foi criada em Minas Gerais no ano de 1927 a partir da reunião das faculdades de Medicina, Direito, Engenharia, Odontologia e Farmácia por iniciativa do governo estadual⁹⁰. Essa instituição, entretanto, era resultado da união meramente formal daqueles cursos isolados. Cada parte manteve a sua autonomia e independência. Inclusive, os recursos financeiros eram disponibilizados diretamente para cada faculdade, cujos diretores, assim como os reitores das universidades, eram escolhidos ao fim pelo presidente da República.

A reforma não introduz alterações substantivas aos currículos do curso jurídico. A maioria das modificações consiste no mero deslocamento das disciplinas já existentes para outros

⁸⁸ BRASIL. Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica: Art. 179. “O Direito Civil deve ser ensinado de modo que no primeiro anno o alumno aprenda a parte geral e o Direito da Familia; no segundo, Direito das Cousas e das Successões; no terceiro, Direito das Obrigações. O primeiro anno de Direito Commercial se estenderá até Sociedades, Contractos e Fallencias, estudando-se no segundo o Direito Maritimo. O segundo anno de Direito Penal versará exclusivamente sobre Systemas Penitenciarios e Direito Penal Militar”.

⁸⁹ CUNHA, 2011, op. cit., Pg 161.

⁹⁰ CUNHA, Ibidem, Pg 163.

semestres. Nesse sentido, destacam-se apenas dois pontos: a transferência da cadeira de Filosofia do Direito do primeiro para o último ano e a aglutinação da teoria e da prática do processo civil e comercial na disciplina direito judiciário civil.

Em 1928, mais um decreto foi elaborado com o fito de regular a criação de universidades nos Estados. O Decreto n. 5616, de 28 de novembro de 1928, concedia autonomia administrativa e didática às instituições universitárias estaduais e as autorizava a expedir diplomas reconhecidos pela União. As condições para tal, todavia, eram tão específicas que, na prática, inviabilizou a criação de universidades privadas⁹¹. O patrimônio da instituição não podia ser menor que trinta mil contos, seu reitor deveria ser nomeado pelo Presidente do Estado e pelo menos três das escolas que a compusessem deveriam contar com quinze anos de efetivo funcionamento. Além disso, a universidade ficaria sujeita à fiscalização do Departamento Nacional de Ensino e, sempre que se verificasse o descompasso da instituição com as disposições normativas, teria a faculdade de emitir diplomas suspensa.

Currículos jurídicos comparados (anos 1895, 1911 e 1915)⁹²:

Seriação	Reforma de 1895	Reforma Rivadávia (1911)	Reforma Carlos Maximiliano (1915)
1º ano	-Filosofia do Direito -Direito Romano -Direito Público e Constitucional	-Introdução Geral do Estudo do Direito (Enciclopédia Jurídica) -Direito Público e Constitucional	-Filosofia do Direito -Direito Romano -Direito Público e Constitucional
2º ano	-Direito Civil -Direito Criminal -Direito Internacional Público e Diplomático -Economia Política	-Direito Administrativo -Direito Internacional Público e Privado e Diplomacia -Economia Política e Ciência das Finanças	-Direito Civil -Direito Internacional Público -Economia Política e Ciência das Finanças
3º ano	-Direito Civil -Direito Criminal -Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado -Direito Comercial	-Direito Civil -Direito Criminal -Direito Romano	-Direito Civil -Direito Penal -Direito Comercial
4º ano	-Direito Civil -Direito Comercial	-Direito Civil -Direito Comercial	-Direito Civil -Direito Comercial

⁹¹ CUNHA, 2011, op. cit., Pg 165.

⁹² BASTOS, op. cit., Pg 175.

	-Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal	-Direito Criminal	-Teoria do Processo Civil e Comercial -Direito Penal
5º ano	-Prática Forense -Ciências Administrativas e Direito Administrativo -História do Direito	-Direito Civil -Direito Comercial -Medicina Pública	-Prática de Processo Civil e Comercial -Teoria e Prática do Processo Criminal -Medicina Pública -Direito Administrativo -Direito Internacional Privado
6º ano		-Teoria do Processo Civil e Comercial -Prática do Processo Civil e Comercial -Teoria e Prática do Processo	

Nesse período, o debate travado no seio da sociedade civil tendo por objeto as políticas educacionais começa a se intensificar. Em outubro de 1924, pouco antes da promulgação da Reforma Rocha Vaz, é constituída a Associação Brasileira da Educação, conhecida pela sigla ABE. Ela surgiu a partir da iniciativa de treze intelectuais articulados por Heitor Lyra da Silva que se reuniam em uma sala na Escola Politécnica do Rio de Janeiro⁹³.

O objetivo inicial do grupo era organizar uma espécie de partido do ensino. Todavia, a instituição acabou por firmar-se como órgão apolítico, visando a agregar todos os interessados em discutir e defender a causa da educação, independentemente das concepções políticas e religiosas por cada membro professadas⁹⁴.

A ABE, por meio de suas Conferências Nacionais periódicas, reunia a intelectualidade brasileira para discutir questões relacionadas às políticas educacionais levadas a cabo pelo governo brasileiro. Passou, portanto, a se tornar gradativamente um ator influente na década de 30, época em que importantes reformas do ensino superior tomaram lugar⁹⁵.

⁹³ SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. Pg 229.

⁹⁴ SAVIANI, Idem.

⁹⁵ SAVIANI, Ibidem, Pg 230.

2.4. O ensino superior na Era Vargas⁹⁶

Em 1930 Getúlio Vargas assume o poder e inaugura uma nova fase da política nacional, voltada para a urbanização e para a industrialização. Os impactos dessa nova fase não poderiam deixar de produzir reflexos no âmbito educacional. Em abril de 1931 o ministro da educação e saúde, Francisco Campos, empreendeu uma série de reformas no sistema educacional.

O projeto de reforma do ensino superior foi dividido em três partes: a primeira, veiculada pelo Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, dispõe sobre o que deveria ser o modelo de organização das universidades brasileiras; a segunda, consubstanciada no Decreto-Lei n. 19.852, versa sobre a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro; e, a terceira parte destina-se à criação e definição das atribuições do Conselho Nacional de Educação por meio do Decreto-Lei n. 19.850.

No estatuto das universidades brasileiras estabeleceu-se o sistema universitário como regra para a organização do ensino superior, constituindo os institutos isolados um regime apenas transitório. A legislação em tela pretendeu aliar a concepção de universidade como centro de desenvolvimento de um elevado padrão de cultura, com aquela que concebe o ensino superior como *locus* de formação técnica profissional⁹⁷. Todavia, tais missões do ensino superior seriam cumpridas em locais diferentes: a formação técnica e profissional realizar-se-ia no âmbito das faculdades tradicionais de medicina, direito e engenharia, enquanto que o saber desinteressado⁹⁸, no âmbito da faculdade de educação, ciências e letras⁹⁹.

⁹⁶ Os comentários a respeito do ensino jurídico serão realizados mais a frente quando explorarmos o primeiro currículo do curso de Direito da Universidade de Brasília, pois foi a legislação de 1831, pouco alterada posteriormente, que constituiu o marco normativo tido como base quando da elaboração do currículo jurídico.

⁹⁷ “A universidade constituirá (...) a unidade administrativa e didática que reúne sob a mesma direção intelectual e técnica, todo o ensino superior, seja o de carácter utilitário e imediata, visando assim, a Universidade o duplo objetivo de equipar tecnicamente a elites profissionais do país e de proporcionar ambiente propício às vocações especulativas e desinteressadas, cujo destino, imprescindem à formação da cultura nacional, é o da investigação e ciência pura”. EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS. Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.

⁹⁸ O saber desinteressado previsto para as faculdades de educação, ciências e letras não era desprovido, contudo de carácter pragmático, pois tinha como função precípua a formação de professores. Cf. ROTHEN, José Carlos. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. In **Revista brasileira de história da educação**. n.17. maio/agosto, 2008. Pg 153.

⁹⁹ ROTHEN, Ibidem, Pg 151.

Na realidade a concepção de universidade exarada nesse documento não estabelecia rupturas com o presente¹⁰⁰. A união dos institutos era de caráter puramente formal e cada faculdade, apesar de pertencer a uma só organização, tinha sua plena independência para realizar exames admissionais próprios e até para elaborar seus próprios regimentos disciplinares.

Essas alterações legislativas não vieram desacompanhadas de repercussões no meio acadêmico. O movimento que começou a se articular em torno da educação ganha força e realiza reuniões periódicas para discutir as questões educacionais em voga. Entre os dias 13 e 20 de dezembro de 1931 um acontecimento emblemático tomou lugar na IV Conferência Nacional de Educação que permitiu a elaboração de um documento robusto e representativo da nova mentalidade pedagógica que então se desenvolvia no país. No dia de sua abertura, Getúlio Vargas pretendeu instrumentalizar a conferência exortando seus participantes a definir as bases da política educacional a ser adotada pelo governo como forma de legitimar, a partir do suporte da ABE, sua atuação nesse campo¹⁰¹.

Foi levantado, todavia, que um empecilho formal impediria os planos de instrumentalização proferidos por Vargas. Nóbrega da Cunha, então membro da ABE, suscitou que a solicitação requerida não constava da ata que convocou a IV Conferência, motivo pelo qual deveria ser objeto de deliberação posterior. A objeção de Nóbrega foi acolhida e ele foi escolhido para preparar o tema para a V Conferência Nacional de Educação a ser realizada no ano seguinte¹⁰².

Adepto da Educação Nova¹⁰³, Nobrega viu nesse fato uma oportunidade para divulgar as ideias e objetivos caros a essa concepção pedagógica. Consultou então Fernando de Azevedo,

¹⁰⁰ “O projecto exige, para que se constitua a Universidade, a incorporação de pelo menos tres institutos de ensino superior, entre os mesmos incluidos os de direito, de medicina e de engenharia, ou ao envez de uma delles, a Faculdade de Educação, Sciencias e Letras. Assim dispoz, attendendo á maior importancia pratica das respectivas profissões e ás vantagens culturaes representadas pela Faculdade de Educação, Sciencias e Letras”. EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS. Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931.

¹⁰¹ SAVIANI, op. cit., Pg 230.

¹⁰² SAVIANI, Ibidem, Pg 232-233.

¹⁰³ As bases da Educação Nova serão expostas mais adiante. É importante ressaltar que o movimento escolanovista não era representativo de toda a ABE. A associação tinha um grupo católico cuja corrente ideológica se contrapunha aos ideais renovadores. Os escolanovistas eram completamente avessos ao pensamento pedagógico de Francisco Campos. “O Sr. Ministro da Educação (Francisco Campos) pergunta: ‘Que queremos fazer do homem, educando-o?’ Inverto os termos da questão. Todos os que estão aqui estudando, esforçando-se no problema da educação nova, assentam que não podemos fazer do homem isto ou aquilo: reclamamos para o homem que ele tenha o ambiente, as condições para se fazer aquilo que ele é, aquilo que ele pode ser, para se revelar (...) Que queremos fazer do

intelectual também simpatizante do movimento renovador, e este concordou em redigir um Manifesto consubstanciando os ideais da Educação Nova¹⁰⁴. Além dos dois educadores acima mencionados, Anísio Teixeira¹⁰⁵ foi uma figura chave tanto na divulgação do Manifesto, quanto na escolha de pessoas para o assinarem¹⁰⁶.

O documento produzido em 1932 foi denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Preconizando uma reconstrução educacional no Brasil, escolheu como interlocutores o povo brasileiro e as instâncias governamentais. Inicia em tom de denúncia: “na hierarquia dos

homem? Isto é: que modelo queremos dar ao homem, que forma queremos impor ao homem? Como queremos conformar o homem, educando-o? Isto quer dizer: como queremos deformá-lo porque conformar é dar forma, e dar forma àquilo que tem forma é deformar” NOBREGA DA CUNHA, Carlos Alberto. **A revolução e a educação**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. Pg 41-42.

¹⁰⁴ SAVIANI, op. cit., Pg 233-234.

¹⁰⁵ Anísio Teixeira foi uma figura de grande relevo no cenário educacional da época. Nasceu de 12 de julho de 1900 na cidade de Caetité na Bahia, fez o curso secundário no Colégio Jesuítico em Salvador e formou-se em Direito no Rio de Janeiro. Aos 24 anos assumiu o cargo de Inspetor-Geral do Ensino da Bahia e desde aqui não parou de exercer influência na seara educacional. Especializou-se em educação na Universidade de Columbia, em Nova York, onde foi discípulo de John Dewey. Uma das principais fontes inspiradoras da Escola Nova. Anísio Teixeira criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais em 1955, quando assumira a direção do Inep em 1952. Em 1951 criou a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES. Criou a Universidade do Distrito Federal, quando era Diretor do Departamento Municipal de Educação, no Rio de Janeiro, em 1935. O projeto surgiu das discussões promovidas na ABE e da criação da Universidade de São Paulo no ano anterior. SALMERON, Roberto A. **A universidade interrompida**: Brasília 1964-1965. 2 ed. Brasília: Editora UnB, 2012. op. cit., Pg 53-57. A universidade planejada por Anísio estava assim estruturada: “A UDF tinha cinco setores: uma Escola de Ciências, uma Faculdade de Economia e Direito, uma Faculdade de Filosofia e Letras, um Instituto de Artes e um Instituto de Educação. A ideia fundamental era ter uma universidade que cultivasse o espírito criador, dando ênfase à pesquisa em todos os ramos, as atividades não devendo ser limitadas ao ensino. A fim de criar essa atitude de espírito, manteve desde o início cursos de graduação e de pós-graduação, estes constituindo novidade naquela época, não somente no Brasil, mas também em países culturalmente mais avançados da Europa e dos Estados Unidos” Cf. SALMERON, Ibidem, Pg 58. Todavia, a UDF sofreu com o clima de perseguição da época: “A intentona comunista de 1935 deu pretexto ao governo para fazer intervenção em muitas instituições durante muito tempo, atingindo pessoas alheias àquele movimento, mas visadas por não seguirem ideias oficiais ou por desenvolverem atividades fora dos quadros considerados oficiais. Naquela vaga de perseguições, Pedro Ernesto foi destituído da prefeitura, Anísio Teixeira da direção do Departamento de Educação e Afrânio Peixoto da reitoria da UDF” Cf. SALMERON, Ibidem, Pg 59. Gustavo Capanema fundou no RJ a Universidade do Brasil, com o objetivo de torná-la padrão nacional. O espírito da UDF era incompatível com o fechamento intelectual imposto ao Brasil em 37. O governo promulgou um decreto proibindo a acumulação de cargos públicos. A atividade dos professores na UDF foram consideradas segundo emprego, mesmo que recebessem apenas uma pequena remuneração por essa atividade. A universidade foi então se esvaziando aos poucos. Finalmente Capanema decidiu que somente o ministro da educação tinha autoridade para criar universidades. A do DF, criada pelo prefeito, era então, considerada ilegal. Getúlio a extinguiu por decreto-lei em 20 de janeiro de 1939. SALMERON, Ibidem, Pg 61.

¹⁰⁶ Foram signatários: Fernando de Azevedo, Júlio Afrânio Peixoto, Antonio de Sampaio Dória, Anísio Spíndola Teixeira, Manoel Bergstrom Lourenço Filho, Edgar Roquette-Pinto, José Getúlio da Frota Pessoa, Júlio César Ferreira de Mesquita Filho, Raul Carlos Briquet, Mário Casasanta, Carlos Miguel Delgado de Carvalho, Antonio Ferreira de Almeida Júnior, J. P. Fontenelle, Carlos Roldão Lopes de Barros, Noemy Marques da Silveira Rudolfer, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Benevides de Carvalho Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Sezefredo Garcia de Rezende, Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Rodrigues Gomes.

problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação”¹⁰⁷. Tal diagnóstico era concebido como resultado da

(...) sucessão periódica de reformas parciais e arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, (a situação atual) nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruínas, outras abandonadas em seus alicerces, e, as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes¹⁰⁸.

Afirmou-se que o fracasso brasileiro na questão educacional era resultado da falta de clareza dos fins a serem perseguidos pela educação. Segundo os renovadores, não definíamos os aspectos filosóficos e sociais da educação que queríamos, nem aplicávamos os métodos científicos para a aproximação dos problemas educacionais. Todas as reformas até então realizadas eram frutos de um “empirismo grosseiro” desacompanhado de uma reflexão científica e filosófica¹⁰⁹.

A princípio, o movimento renovador não possuía diretrizes bem definidas, mas surgido da insatisfação com a situação da educação no Brasil, promoveu uma série de debates e agitou o cenário das ideias educacionais então vigentes. O movimento foi então tomando força, ganhando um número maior de adeptos e consolidando suas concepções pedagógicas e filosóficas.

Parte-se do pressuposto de que a finalidade da educação varia em função da concepção de mundo de determinado contexto histórico e social. Pretende-se, então, romper com um modelo educacional excludente, que afirma os interesses de classe, para servir aos interesses do indivíduo¹¹⁰. O movimento renovador preconiza a promoção da “hierarquia democrática” a ser

¹⁰⁷ AZEVEDO, Fernando de (*et al.*). MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Pg 33.

¹⁰⁸ *Idem.*

¹⁰⁹ AZEVEDO, Fernando de (*et al.*). MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Pg 34.

¹¹⁰ “Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o ‘sentido aristológico’, para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilegio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um ‘caráter biológico’, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social” MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) Pg 40.

atingida a partir da “hierarquia das capacidades”, quando se fornece, a todos os grupos sociais, indistintamente, as mesmas oportunidades educacionais¹¹¹.

A escola deveria ser, em última análise, uma reprodução da vida real em sociedade¹¹². Saviani resume essa ambição da seguinte forma:

Conclui-se, portanto, que a Educação Nova busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações. Dessa forma, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, estará contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos¹¹³.

Para atender a essa pretensão renovadora, defendia-se também a publicidade da educação. Ela deveria estar integralmente a cargo do Estado. Esse consiste no princípio da escola comum para todos. Também são defendidas a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação de meninos e meninas, todos derivados daquele princípio¹¹⁴.

A metodologia de ensino-aprendizagem é guiada pelo interesse. A partir da negação da metodologia tradicional de ensino, centrada na imposição docente de conteúdos e na passividade discente, defendia-se uma mudança radical de percepção. Era o discente que iria conduzir seu processo de aprendizado a partir da atividade espontânea, dirigida a satisfazer as necessidades do próprio indivíduo¹¹⁵.

A crítica que se faz ao sistema universitário vigente consiste no fato de ele encontrar-se exclusivamente a serviço das tradicionais profissões liberais (engenharia, direito e medicina). Esse horizonte científico restrito não se coadunava com uma educação universitária de excelência que não deveria se pautar apenas na formação profissional e técnica, mas devia-se destinar também a formar pesquisadores nos diversos ramos do saber¹¹⁶.

¹¹¹ AZEVEDO, Fernando de (*et al.*). MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Pg 40.

¹¹² “A escola deverá deixar de ser um aparelho formal, desligado do meio social, e transformar-se num organismo vivo, constituindo-se como uma comunidade em miniatura, de modo que coloque as crianças em contato direto com o ambiente que as rodeia”. In: SAVIANI, *op.cit.*, Pg 247.

¹¹³ SAVIANI, *Ibidem*, Pg 244.

¹¹⁴ AZEVEDO, Fernando de (*et al.*). MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Pg 43-45.

¹¹⁵ AZEVEDO, Fernando de (*et al.*). MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Pg 49.

¹¹⁶ AZEVEDO, Fernando de (*et al.*). MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Pg 52.

A universidade deveria atender à tríplice função de criar, transmitir e vulgarizar conhecimentos. A criação de conhecimentos realizada a partir da pesquisa constitui o centro nervoso da Universidade o que, no caso brasileiro encontrava-se longe de se tornar uma realidade.

a nossa educação superior nunca ultrapassou os limites e as ambições de formação profissional, a que se propõem as escolas de engenharia, de medicina e de direito. Nessas instituições, organizadas antes para uma função docente, a ciência está inteiramente subordinada à arte ou à técnica da profissão a que servem, com o cuidado da aplicação imediata e próxima, de uma direção utilitária em vista de uma função pública ou de uma carreira privada ¹¹⁷.

Transcreve-se aqui mais um excerto do manifesto que traduz a concepção escolanovista do ensino superior:

É a universidade, no conjunto de suas instituições de alta cultura, prepostas ao estudo científico dos grandes problemas nacionais, que nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admitir; o ceticismo de nada escolher nem julgar; a falta de crítica, por falta de espírito de síntese; a indiferença ou a neutralidade no terreno das ideias; a ignorância da mais humana de todas as operações intelectuais que é a de tomar partido, e a tendência e o espírito fácil de substituir os princípios (ainda que provisórios) pelo paradoxo e pelo humor, esses recursos desesperados ¹¹⁸.

O manifesto dos renovadores traz essa aspiração por uma universidade atuante na realidade nacional e capaz de promover o crescimento intelectual da sociedade brasileira pelo estímulo crescente à produção e não mera reprodução de conhecimento. Entende-se que a universidade se destina sim à produção de elites, mas de pensadores, sábios e cientistas capazes de pensar e estudar as soluções para as questões científicas, morais, políticas e econômicas da sociedade. Essa elite seria aberta, não definida pelas capacidades econômicas, mas intelectuais de seus integrantes:

Essa seleção que se deve processar não ‘por uma diferenciação econômica’, mas ‘pela diferenciação de todas as capacidades’, favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se, mas

¹¹⁷ AZEVEDO, Fernando de (*et al.*). MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Pg 56. Interessante notar que o Direito é visto na perspectiva renovadora como naturalmente destinado à formação técnica. A renovação do espírito universitário parece não vir da reformulação dos cursos tradicionais, mas da inserção no seio universitário de outros ramos do conhecimento das ciências humanas e naturais.

¹¹⁸ AZEVEDO, Fernando de (*et al.*). MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Pg 57.

nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influencia efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social¹¹⁹.

O manifesto apresenta uma crítica à concepção pedagógica conduzida pela doutrina oficial. Defende a escola pública e a edificação de um sistema nacional educacional integrado, que construa uma política voltada desde a escola infantil até o ensino universitário¹²⁰. Sua importância como aglutinador de novos ideais pedagógicos e de críticas à política educacional vigente é indiscutível.

O movimento escolanovista sofreu uma grande oposição da Igreja Católica que considerava seus ideais pedagógicos anticristãos, na medida em que negava a finalidade espiritual do homem, antinacionais, por desprezar a tradição religiosa do povo brasileiro, anti-humano, por negar o sobrenatural e submeter o comportamento humano apenas a elementos biológicos, antiliberal, por defender o monopólio estatal do ensino e anticatólico, por não reconhecer o direito de a Igreja educar os seus adeptos¹²¹. Essas objeções levaram ao rompimento entre renovadores e católicos que se retiraram da ABE e constituíram em 1933 a Confederação Católica Brasileira de Educação¹²².

As manifestações escolanovistas inspiraram iniciativas que saíram do plano meramente propositivo. A primeira instituição de ensino superior voltada para a promoção da pesquisa e do saber desinteressado nas áreas de Sociologia, Antropologia, Economia, História, Psicologia e Estatística foi a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, criada após a derrota da Revolução Constitucionalista de 1932. Tinha por objetivo precípua “alcançar uma compreensão científica da realidade nacional, que permitisse melhor descortinar as perspectivas de desenvolvimento de São Paulo dentro da civilização industrial”¹²³. Foi regida, todavia, por uma direção medíocre que a impediu de desenvolver suas potencialidades.

¹¹⁹ AZEVEDO, Fernando de (*et al.*). MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Pg 58.

¹²⁰ SAVIANI, *op. cit.*, Pg 253.

¹²¹ SAVIANI, *Ibidem*, Pg 254.

¹²² SAVIANI, *Ibidem*, Pg 254-256.

¹²³ RIBEIRO, Darcy. **UnB**: invenção e descaminho. Rio de Janeiro: Avenir. Coleção Depoimentos 3º, 1978. Pg 49-50.

Em 1934 foi instituída a Universidade de São Paulo a partir da iniciativa do governo estadual visando a atingir três objetivos fundamentais¹²⁴:

Cobrir todos os campos do saber e cultivá-los por seu valor em si, e não por sua eventual aplicabilidade na formação de profissionais liberais;
 Superar o caráter de meros conglomerados de escolas das faculdades preexistentes, através da instituição de uma faculdade integrativa que articulasse seus vários componentes de modo a possibilitar uma vivência universitária fecunda;
 Promover a formação universitária de professores para o ensino secundário

A faculdade integrativa, destinada a ser a alma mater da universidade e a articular os demais cursos do ensino superior, seria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Esse modelo, entretanto, sofreu grande oposição por parte das faculdades tradicionais de Medicina, Engenharia e Direito e aquela faculdade terminou também por se transformar em uma escola profissionalizante destinada a formar professores secundários de ciências e letras¹²⁵.

No ano seguinte foi criada a Universidade do Distrito Federal com ambições semelhantes. Ela foi instituída pelo governo do Rio de Janeiro e teve como idealizador Anísio Teixeira. Tinha por objetivo atender a novos campos do saber além daqueles destinados à formação de profissionais liberais. Para tanto, as Escolas e Institutos eram articulados a centros de pesquisa e experimentação de modo a cultivar e difundir as ciências exatas e humanas de forma integrada e interdisciplinar. Como não surgiu da aglutinação de institutos preexistentes, a UDF não sofreu com a objeção de escolas tradicionais¹²⁶. Todavia, atraiu para si a hostilidade de membros da Igreja Católica, em especial de Alceu Amoroso Lima, que possuía grande influência sobre o Ministro da Educação em exercício, Gustavo Capanema.

Em carta dirigida a Capanema, Alceu Amoroso Lima assim discorre sobre a iniciativa liderada por Anísio Teixeira¹²⁷:

A recente fundação de uma Universidade Municipal, com a nomeação de certos diretores de Faculdades, que não escondem suas ideias e pregação comunista foi

¹²⁴ RIBEIRO, 1978, op. cit., Pg 50-52.

¹²⁵ RIBEIRO, Idem.

¹²⁶ RIBEIRO, Ibidem, Pg 52-53.

¹²⁷ SCHWARTZMAN, Simon. O intelectual e o poder: a carreira política de Gustavo Capanema. In **A revolução de 30**: seminário realizado pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, setembro de 1980. Brasília: Editora UnB. Pg 390.

a gota d'água que fez transbordar a grande inquietação dos católicos. Para onde iremos por esse caminho? Consentirá o governo em que, à sua revelia mas sob a sua proteção, se prepare uma nova geração inteiramente impregnada dos sentimentos mais contrários à verdadeira tradição do Brasil e aos verdadeiros ideias de uma sociedade sadia? (...) Os católicos, meu caro Capanema, não querem do governo nem privilégios, nem subvenções, nem postos de responsabilidade política. Não temos a ambição do Poder, nem é por meio da política que esperamos desenvolver nossos trabalhos. Estamos, portanto, perfeitamente à vontade para colaborar com o Estado, em tudo que interessa ao bem comum da nacionalidade. Esse interesse coletivo, que tanto preocupa ao Estado como à Igreja, nós o queremos alcançar por meios diversos, se bem que não antagônicos (...) O que desejamos, portanto, do governo é apenas:

1. Ordem pública, para permitir a livre e franca expansão de nossa atividade religiosa na sociedade;
2. Paz social, de modo a estimular nosso trabalho de aproximação das classes, que é, como você sabe, o grande método de ação social recomendado invariavelmente pela Igreja;
3. Liberdade de ação para o bem, mas não para o mal, para a imoralidade, para a preparação revolucionária, para a injúria pessoal.
4. Unidade de direção de modo a que a autoridade se manifeste uniforme em sua atuação e firme em seus propósitos.

Rotulada de iniciativa comunista, a UDF foi destruída quando da implantação do Estado Novo. No seu lugar, o governo federal implantou a Universidade do Brasil como instituto-padrão, cujas formas de organização se tornaram obrigatórios para o todo o país. Ela retornou, contudo, ao tradicional modelo universitário de junção de institutos profissionalizantes sem qualquer integração efetiva ¹²⁸.

A situação de autoritarismo educacional perdurou até a Constituição de 1946, marco da abertura democrática. No âmbito educacional a nova constituição estabeleceu elementos integrantes do movimento de reconstrução educacional propalado pelos escolanovistas:

“a exigência de concurso de títulos e provas para o exercício do magistério (artigo 168,VI); a descentralização do ensino (artigos 170 e 171); o caráter supletivo do sistema federal (artigo 170, parágrafo único); a cooperação da União com os sistemas dos estados e DF (artigo 171, parágrafo único); a vinculação orçamentária de um percentual dos impostos destinados à educação na base de pelo menos 20% dos estados, DF e municípios e 10% da União (artigo 169); a assistência aos alunos necessitados tendo em vista a eficiência escolar (artigo 172); a criação de institutos de pesquisa junto às instituições de ensino superior (artigo 174, parágrafo único); a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (artigo 5, inciso XV, alínea d)”¹²⁹.

¹²⁸ RIBEIRO, 1978, op. cit., Pg 53-54.

¹²⁹ SAVIANI, op. cit., Pg 281.

Tendo em vista a realização deste último objetivo o então Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, constituiu uma comissão para elaborar o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Os integrantes da Comissão eram quase todos adeptos do movimento renovador. Esse fato refletiu-se no projeto apresentado que expressamente apresentou-se como “uma revolução contra os princípios pedagógicos, filosóficos e políticos da ditadura”¹³⁰. Isso fez com que o líder do governo na Câmara, Gustavo Capanema, posicionasse-se contrário ao projeto e solicitasse o seu arquivamento. Como fazia expressamente alusão à revolução contra a ditadura, Capanema afirmou que era um projeto de viés político antigetulista e não pedagógico. O projeto foi efetivamente arquivado para ser retomado apenas seis anos depois, em 29 de maio de 1957¹³¹.

O debate travado na sociedade trouxe novamente o pronunciamento público do grupo renovador que, em 1959 apresentou outro manifesto novamente escrito por Fernando de Azevedo denominado de “Mais uma vez convocados”¹³². Reforçam-se aqui os ideais

¹³⁰ SAVIANI, op. cit., Pg 282.

¹³¹ SAVIANI, Ibidem, Pg 284.

¹³²Subscrito por Fernando de Azevedo; Júlio Mesquita Filho; Antônio Ferreira de Almeida Júnior; Anísio Spínola Teixeira; A. Carneiro Leão; José Augusto B. de Medeiros; Abgar Renault; Raul Bittencourt; Carlos Delgado de Carvalho; Joaquim de Faria Góes Filho; Arthur Moses; Hermes Lima; Armanda Alvaro Alberto; Paulo Duarte; Mário de Brito; Sérgio Buarque de Holanda; Nelson Werneck Sodré; Milton da Silva Rodrigues; Nóbrega da Cunha; Florestan Fernandes; Pedro Gouvêa Filho; A. Menezes de Oliveira; João Cruz Costa; Afrânio Coutinho; Paschoal Lemme; José de Faria Góes Sobrinho; Haiti Moussatché; J. Leite Lopes; Gabriel Fialho; Jacques Danon; Maria Laura Monsinho; Maria Yedda Linhares; Anne Danon; Roberto Cardoso Oliveira; Oracy Nogueira; Luis de Castro Faria; Amilcar Viana Martins; Branca Fialho; Euryalo Cannabrava; Thales Mello de Carvalho; Ophelia Boisson; Francisco Montojos; Joaquim Ribeiro Darcy Ribeiro; Egon Schaden; Jaiyme Abreu; Juracy Silveira; Lídio Teixeira; Eurípedes Simões de Paula; Carlos Correia Mascaro; Renato Jardim Moreira; Azis Simão; Maria Isaura Pereira de Queiroz; Lúcia Marques Pinheiro; Armando de Campos; Laerte Ramos de Carvalho; Maria José Garcia Werek; Fernando Henrique Cardoso; Samuel Werek; Ruth Correia Leite Cardoso; Carlos Lyra; Joaquim Pimenta; Alice Pimenta; Maria Isolina Pinheiro; Rui Galvão de Andrada Coelho; Mário Barata; Luís Eucídio Melo Filho; Mário Travassos; José Lacerda Araújo Feio; Otacílio Cunha; Víctor Staviarski; Cesar Lattes; José Alberto de Melo; L. Laboriau; O. Frota Pessoa; Celso Kelly; Alvaro Kilkerry; Bayart Damaria Bolteaux; Afonso Varzea; Mário Casassanta; Luis Palmeira; Joel Martins; Fritz Delauro; Raul Rodrigues Gomes; Mecenas Dourado; Perseu Abramo; Iva Weisberg; Linneu Camargo Schultzer; Alvércio Moreira Alves; Douglas Monteiro; David Perez; Moises Brejon; Paulo Leal Ferreira; José de Almeida Barreto; Paulo Roberto de Paula e Silva; Afonso Saldanha; Jorge Leal Ferreira; Jorge Barata; A. H. Zimmermann; Cesar Veiga; Diógenes Rodrigues de Oliveira; Mendonça Pinto; Silvestre Ragusa; Augusto Rodrigues; Nelson Martins; Dulce Kanitz; Paulo Maranhão; Neusa Worllo; Alvaro Palmeiro; Rubens Falcão; Otavio Dias Carneiro; Jaime Bittencourt; Geraldo Bastos Silva; Letelba Rodrigues de Brito; Joaquina Daltro; Honório Peçanha; Helena Moreira Guimarães; Ester Botelho Orêstes; Mariana Alvim; Aldo Muylaert; Irene de Melo Carvalho; Tasso Moura; Cecília Meirelles; Maria Geni Ferreira da Silva; Jorge Figueira Machado; Paulo Campos; Tarcisio Tupinambá; Baltazar Xavier; Teófilo Moisés; Gastão Gouvêa; Albino Peixoto; Dalila Quitete; Augusto de Lima Filho; Miguel Reale; Manoel de Carvalho; Wilson Martins; Milton Lourenço de Oliveira; Roberto Danemann; Silvia Bastos Tigre; Wilson Cantoni; Raul Sellis; Silvia Maurer; Gui de Holanda; Adalberto Sena; Antonio Candido de Melo e Souza; Inezil Pena Marinho; Maria Thetis; Alberto Pizarro Jacobina; Alvaro Vieira Pinto; Modesto de Abreu; Zenaide Cardoso Schultz; Celita Barcelos Rosa; Ismael França Campos;

escolanovistas declarados em 1932 e se expressa a urgência de se concretizar no âmbito da LDB o que outrora se caracterizou como um plano de ações futuras.

A força motriz desse novo manifesto foi a defesa da escola pública. Isso porque o projeto de LDB, que fora reexaminado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara sem perder o espírito renovador que originariamente o inspirara, ao passar pela deliberação no Congresso sofreu uma intensa ofensiva no quesito escola pública, em nome da liberdade de ensino.

A defesa da escola pública foi o centro do documento, mas reforçou-se que a função da educação é servir aos interesses coletivos do povo e da cultura nacional e desenvolver-se de modo a garantir o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico¹³³.

Essas eram as ideias pedagógicas circulantes no país nos anos que antecederam a criação da Universidade de Brasília. Aqui dois projetos se digladiavam, um voltado à pedagogia tradicional, com metodologias de ensino-aprendizagem marcadas pela passividade e pelo apeço à manutenção do status quo, e outro voltado para a pedagogia nova, caracterizada primordialmente pelas metodologias ativas de ensino-aprendizagem e pelo apeço ao desenvolvimento tecnológico aliado à valorização da cultura nacional.

Adianta-se que o projeto UnB guardou semelhanças com o movimento escolanovista. O que não podia ser diferente, tendo em vista que seus principais idealizadores foram Anísio Teixeira e seu “discípulo” Darcy Ribeiro.

Zilda Faria Machado; Iracema França Campos; Alfredina de Souto Sales Sommer; Oto Carlos Bandeira Duarte Filho; Valdemar Marques Pires; Viriato da Costa Gomes; Niel Aquino Casses; Terezinha de Azeredo Fortes; Hugo Regis dos Reis.

¹³³ AZEVEDO, Fernando de (*et al.*). MANIFESTO DOS EDUCADORES: Mais uma vez convocados (1959). . In **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Pg 91.

CAPÍTULO III

3. DISCURSOS CURRICULARES EM XEQUE

Este capítulo destina-se a analisar os elementos pedagógicos que permearam os discursos curriculares no âmbito da FD-UNB nas décadas de 60, 70, 80 e 90¹³⁴. Tentamos recuperar os tons de cinza¹³⁵ que se perderam pelo caminho: os elementos pedagógicos que precederam as discussões atuais sobre currículo e metodologia de ensino travadas no seio da comunidade jurídico-acadêmica da UnB. Isso nos permite vislumbrar em que medida as famas, as esperanças e os cronópios se revelam nos discursos outrora existentes. Apreciar-se-á, conjuntamente aos discursos acima mencionados, dois fatores que influenciam e orientam a elaboração dos currículos jurídicos: a legislação brasileira concernente ao ensino superior em geral e as diretrizes curriculares desenvolvidas especificamente para o ensino jurídico. O trabalho, portanto, encontra-se imerso nesses três planos de análise que se interconectam e se influenciam mutuamente: legislação do ensino superior, diretrizes curriculares específicas e currículo da FD-UNB.

Optamos por explicitar, em um primeiro momento, como se deu a construção do projeto Universidade de Brasília por entendermos que um currículo não pode ser concebido de forma dissociada da instituição de nível superior na qual está inserido.

3.1. Universidade de Brasília: projeto da intelectualidade brasileira

“o projeto da Universidade de Brasília se difundiu enormemente, convertendo-a no que ela foi e no que ela é, fundamentalmente: a cristalização, como utopia concreta, das aspirações mais profundas da intelectualidade brasileira, particularmente da comunidade científica nacional”¹³⁶

¹³⁴ Delimitação metodológica explicitada no capítulo anterior.

¹³⁵ Isabel Allende desenvolve no livro Retrato em Sépia (2000) a seguinte metáfora envolvendo memória e fotografia: “(...) a memória costuma imprimir em preto e branco; os tons de cinza se perdem pelo caminho (...)”. Guardamos a essência do fato, mas as nuances, os tons de cinza, se perdem e se distorcem pelo caminho. No que diz respeito ao nosso objeto de estudo, os currículos anteriores e as concepções pedagógicas que os estimularam se perderam pelo caminho. Esforçamo-nos por resgatar, na medida do possível, esses matizes cinzentos pertencentes à memória institucional.

¹³⁶ RIBEIRO, 1978, op. cit., Pg 23-24.

Juscelino Kubistchek assumiu o poder em 1955 e teve como principais metas de governo o desenvolvimento econômico do país e a interiorização da capital federal. Brasília foi planejada

(...) para o trabalho ordenado e eficiente, mas ao mesmo tempo cidade viva e aprazível, própria ao devaneio intelectual, capaz de tornar-se, com o tempo, além de centro de governo e administração, um foco de cultura dos mais lúcidos e sensíveis do País ¹³⁷.

Uma universidade para Brasília foi pensada já por Lúcio Costa, o arquiteto e urbanista que projetou o Plano Piloto para a cidade. Brasília foi concebida para ser, não apenas o centro administrativo do país, mas também foco irradiador da cultura. Não poderia, portanto, deixar de possuir uma Universidade para cumprir esse intento ¹³⁸.

A ideia de uma universidade na capital federal sofria algumas objeções. Israel Pinheiro, por exemplo, era um dos opositores por temer a presença de estudantes perto do governo e do Congresso Nacional ¹³⁹. Darcy relembra que, segundo aquele grande condutor da edificação de Brasília, dois perigos deviam ser afastados da nova capital, sob pena de se colocar em risco a interiorização do país: as greves de trabalhadores e as manifestações estudantis ¹⁴⁰.

Juscelino Kubistchek demorou a se definir sobre a construção de uma universidade, talvez influenciado por Israel Pinheiro, talvez por estar envolvido com os problemas de engenharia e com os partidos políticos que se opunham à própria construção de Brasília. O fato é que, depois da proposta de Lucio Costa, não houve mais qualquer reflexão a respeito da construção de uma universidade no Distrito Federal ¹⁴¹.

¹³⁷ RELATÓRIO DO PLANO PILOTO DE BRASÍLIA. Elaborado pelo ArPDF, CODEPLAN, DePHA. – Brasília: GDF, 1991. Pg 20.

¹³⁸ SALMERON, Roberto A. **A universidade interrompida**: Brasília 1964-1965. 2 ed. Brasília: Editora UnB, 2012. Pg 37-38. Roberto Salmeron acompanhou os momentos iniciais da instalação do projeto UnB e foi um dos professores que aderiu à demissão coletiva, tratada mais adiante. Salmeron sai do CERN, em Genebra, com a família especialmente para ensinar na Universidade de Brasília. Nas palavras de Darcy Ribeiro “Ele é até hoje um viúvo da Universidade de Brasília; chorando a dor de vê-la morrer naquilo que era seu espírito, sua flama: o desejo e a liberdade de pensar, de pesquisar, de ensinar”. Cf. RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê?** Brasília: Editora UnB, 1986. Pg 5.

¹³⁹ SALMERON, op. cit., Pg 40-41.

¹⁴⁰ RIBEIRO, 1978, op. cit., Pg 22.

¹⁴¹ SALMERON, op. cit., Pg 44.

Salmeron revela-nos que em uma viagem de volta ao Rio de Janeiro, quando a construção dos edifícios governamentais já estava bastante avançada, Cyro dos Anjos e Oscar Niemeyer discutiam sobre a ausência de uma universidade em Brasília, quando então Juscelino Kubistchek se aproximou e quis saber sobre o que os dois poetas estavam conversando, ao que Cyro dos Anjos respondeu: “Parece que estou vendo a bela Brasília engolida pelo vazio e pelo atraso que a circundam. Brasília sem universidade, não se imporá como capital”¹⁴². Acrescentando ainda que: “Presidente, se o governo, por escassez de recursos, deixar de criar agora a universidade, o clero não demorará a cria-la e com o dinheiro do governo”¹⁴³. O presidente ficou sensibilizado e pediu para que Cyro dos Anjos o procurasse no dia seguinte para discutirem o assunto. A reunião efetivamente ocorreu e dela participaram o presidente, Cyro dos Anjos e Victor Nunes Leal, então chefe do Gabinete Civil da Presidência da República¹⁴⁴. Esses dois ficaram incumbidos de preparar uma minuta de decreto para formalizar uma comissão com o encargo de planejar uma universidade para Brasília. Eles argumentaram, todavia que o trabalho de uma comissão poderia ser muito lento, sendo melhor incumbir uma única pessoa da tarefa de definir as linhas gerais de um anteprojeto a ser posteriormente completado por uma comissão. Recorreram então a Anísio Teixeira, que já estava organizando a pedido do próprio Kubitschek o Plano Educacional de Brasília¹⁴⁵. Anísio desenhou o anteprojeto com o auxílio de Darcy Ribeiro que trabalhava com ele no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e que acabou tendo grande liberdade de ação, justamente pela atribuição de Anísio com o Plano Educacional de Brasília¹⁴⁶.

O projeto, entretanto, acabou ficando esquecido¹⁴⁷. Salmeron retrata como o projeto foi lembrado anos depois, seguido por uma série de acontecimentos inesperados. Quem lhe contou esses detalhes foi Cyro dos Anjos, testemunha dos fatos que se sucederam. Na época, Nunes Leal

¹⁴² SALMERON, *Ibidem*, Pg 45.

¹⁴³ SALMERON, *Idem*.

¹⁴⁴ SALMERON, *Idem*.

¹⁴⁵ O Plano Educacional de Brasília foi formulado por Anísio Teixeira no final da década de 50, enquanto ocupava o cargo de direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). O sistema escolar de Brasília foi organizado no documento “Plano de Construções Escolares de Brasília”. Segundo Anísio “O plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital federal oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país”. Cf. TEIXEIRA, Anísio. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, 35 (81). jan./mar. 1961. Pg 195.

¹⁴⁶ SALMERON, *op. cit.*, Pg 47.

¹⁴⁷ SALMERON, *Ibidem*, Pg 48.

havia deixado a chefia do Gabinete Civil da Presidência da República e voltara a advogar. Kubistchek queria, todavia, mantê-lo na administração pública e decidiu oferecer-lhe uma vaga no Supremo Tribunal Federal. Convidou-o, então, para jantar, sem falar-lhe sobre o que seria tratado no encontro. Nunes Leal ficou preocupado, porque não sabia sobre o que iria conversar com o presidente da República. Encontrando-se com Cyro dos Anjos e Oswaldo Trigueiro expôs sua angústia. Havia até pensado em falar sobre a Universidade de Brasília, mas como Kubistchek não falara mais no assunto tirou-o de cogitação. Oswaldo Trigueiro sugeriu que Nunes Leal sensibilizasse o presidente com o seguinte fato ¹⁴⁸:

Diga ao Juscelino que o grande estadista norte-americano Thomas Jefferson pediu que gravassem em seu túmulo as palavras: Redigiu a Declaração de Independência dos Estados Unidos, foi o autor do projeto de liberdade religiosa em Virgínia e fundou a universidade do mesmo estado. Não quis que incluíssem entre seus títulos o de presidente dos Estados Unidos, mas insistiu sobre o fato de que fundou uma universidade¹⁴⁹.

Nunes Leal seguiu o conselho de Oswaldo Trigueiro e Kubistchek perguntou-lhe se havia possibilidade de o ministro da Educação redigir um decreto propondo a criação de uma universidade a tempo de ser enviado ao Congresso Nacional quando da inauguração da capital. Nunes lembrou que já existia um anteprojeto engavetado¹⁵⁰.

Depois disso, o Ministro da Educação em exercício, Clóvis Salgado, instaurou uma comissão que redigiu a Exposição de Motivos para a criação de uma universidade no seio da nova capital. O documento foi enviado ao Congresso Nacional no dia 21 de abril de 1960¹⁵¹.

A exposição de motivos¹⁵² deixa bem clara a vinculação de seus elaboradores com o movimento renovador:

6. Os estudos para a estruturação do ensino superior em bases consentâneas com os progressos científicos, técnicos e pedagógicos desse meado do século XX mereceram a máxima atenção. O objetivo era dar a Brasília uma universidade que, refletindo a nossa época, fosse também fiel ao pensamento universitário brasileiro de promover a cultura nacional na linha de uma progressiva emancipação. Para tanto impunha-se dar ênfase a instituições dedicadas à

¹⁴⁸ SALMERON, *Ibidem*, Pg 48-49.

¹⁴⁹ SALMERON, *Ibidem*, 49.

¹⁵⁰ SALMERON, *Idem*.

¹⁵¹ SALMERON, *Idem*.

¹⁵² BRASIL. Exposição de Motivos n. 492. Criação da “Fundação Universidade de Brasília”. Pg 2-4.

pesquisa científica e à formação de cientistas e técnicos capazes de investigar os problemas brasileiros, com o propósito de dar-lhes soluções adequadas e originais.

7. Os institutos de pesquisa deviam, necessariamente, integrar-se no corpo da universidade, expressão mais alta das atividades culturais do país, para servir também ao ensino e à formação profissional. (...)

17. Consciente do dever que lhe cabe de apoiar o povo brasileiro no arrojado esforço de desenvolvimento em que se acha empenhado, a Universidade de Brasília dará ênfase aos seus propósitos de colaboração. No tronco novo da Nação não quer brotar apenas como floração ornamental de cultura, mas como raiz que alicerça e nutre. Não quer ficar isolada em torre de marfim, a cultivar as puras virtudes do espírito, antes deseja descer à planície e pelejar, ao lado do povo, pela sua crescente prosperidade. Deseja ser uma oficina sempre acesa, forjando capacidades mais ágeis e alavancas mais robustas para moverem o nosso esplendido progresso.

Após três meses, foi designada uma comissão de três membros para promover estudos complementares, a fim, de, aprovado o projeto, poder dar-lhe o Governo pronta execução. A comissão era composta por Cyro dos Anjos, Oscar Niemeyer e Darcy Ribeiro¹⁵³. A parte dos problemas educacionais era trabalhada por Darcy Ribeiro que se incumbiu tanto da coordenação do planejamento da universidade, como dirigiu sua implantação¹⁵⁴.

A estrutura da UnB foi desenhada com o objetivo de ser uma crítica ao modelo até então vigente do ensino universitário brasileiro¹⁵⁵. A precária experiência universitária brasileira vinha acompanhada de vícios que embaraçavam o desenvolvimento científico do país. Segundo Salmeron, as fraquezas das universidades brasileiras encontravam-se em quatro setores¹⁵⁶: inexistência de atividades criadoras em grande escala, devido à falta tanto de tradição cultural de pesquisa, quanto de recursos financeiros; precariedade de perspectivas para a carreira universitária, que estruturava-se com base no regime catedrático; predominância de currículos rígidos, que inibiam a pesquisa e o trabalho interdisciplinar; e prevalência de um ensino pouco dinâmico. Almejando romper com esse quadro a UnB defendia duas lealdades fundamentais: “a

¹⁵³ SALMERON, op. cit., Pg 70-71.

¹⁵⁴ RIBEIRO, 1978, op. cit., Pg 13.

¹⁵⁵ RIBEIRO, *Ibidem*, Pg 57. “Estas (as alternativas que se ofereciam para estruturar a nova universidade) não surgiram, por conseguinte, de padrões forâneos de estruturação universitária, simplesmente porque nenhum deles era copiável, nem respondia a nossas necessidades. De fato, foi a partir da constatação sistemática das carências da precária universidade brasileira – da qual, antes, apenas suspeitávamos – e, sobretudo, da verificação de sua total incapacidade para atender aos requisitos exigidos do centro cultural de uma cidade capital recém-inaugurada, que se desenhou um modelo original de universidade para Brasília”.

¹⁵⁶ SALMERON, op. cit., Pg 81.

fidelidade aos padrões internacionais do saber e a busca de soluções para os problemas nacionais”¹⁵⁷.

Tais objetivos corriam em sentido contrário às ideias defendidas pelos professores catedráticos. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 4.024/61, acabou ratificando o modelo da velha universidade, enquanto a lei de criação da UnB, promulgada quase simultaneamente, representava um projeto em linha diversa. “Desde então, existiram no Brasil dois padrões opostos de organização universitária: o obsoleto, que regulava a estruturação de todas as universidades existentes, inclusive as recém-criadas pelo governo e o novo, que modelava a nascente Universidade de Brasília.”¹⁵⁸.

Para garantir a autonomia que universidade precisaria para realizar os objetivos a que se orientava ela foi organizada administrativamente no formato de fundação:

18. A universidade, assim modernizada, deverá ter a gerência um sistema administrativo mais flexível e mais prontamente eficaz do que o das nossas instituições tradicionais. Por isso, optou-se pelo regime de Fundação. Embora instituída pelo poder público, a Fundação Universidade de Brasília gozará, administrativamente, das virtudes de uma empresa privada. Terá um patrimônio suscetível de progressivo enriquecimento, capaz de proporcionar-lhe, no futuro, total emancipação econômica. Por ora, receberá da União recursos sob forma de auxílio global, cabendo à entidade a elaboração do próprio orçamento. Desse modo haverá um perfeito ajustamento financeiro às reais necessidades da instituição, em pessoal, instalações, equipamentos e novos projetos. Assinale-se que o pessoal gozará das regalias das leis trabalhistas, e a entidade, das indiscutíveis vantagens da gerência privada¹⁵⁹.

A UnB apresentava uma estrutura universitária dividida em institutos centrais e faculdades profissionais. A essa estrutura, aliou a instituição de uma carreira docente. Cada instituto central acumulava atividades de ensino e pesquisa, além de fornecer a formação básica de duração bienal aos estudantes recém-ingressos. Após os estudos propedêuticos o estudante poderia escolher entre seguir uma carreira científica, artística ou literária, continuando seus estudos nos institutos, ou se dedicar a outra profissão, seguindo para a faculdade profissional que

¹⁵⁷ RIBEIRO, 1978, op. cit., Pg 87.

¹⁵⁸ RIBEIRO, Ibidem, Pg 63.

¹⁵⁹ BRASIL. Exposição de Motivos n. 492. Criação da “Fundação Universidade de Brasília”. Pg 4-5.

lhe conviesse a partir do terceiro ano¹⁶⁰. Quem optasse pela carreira jurídica, por exemplo, deveria estudar dois anos no Instituto Central de Ciências Humanas e depois seguir para a Faculdade de Direito, Economia, Administração e Diplomacia¹⁶¹.

A carreira docente¹⁶² pensada para a nova universidade estruturava-se nos seguintes postos: assistente – primeiro posto da carreira, exigindo o mestrado de seu ocupante –, professor assistente, professor associado e professor titular – cargos que exigiam o doutorado. Além desses, foi criado o posto de instrutor, destinado aos estudantes de pós-graduação que recebiam um salário para auxiliar no ensino.

Essas escolhas tanto estruturais como de formação dos quadros docentes reflete a insatisfação com o cenário universitário brasileiro vigente por meio da elaboração de uma proposta factível focada na formação tanto de profissionais de alta qualidade técnica, como de pesquisadores capazes de fornecer respostas aos problemas nacionais.

¹⁶⁰ BRASIL. Exposição de Motivos n. 492. Criação da “Fundação Universidade de Brasília”: tópicos 12 a 16. Pg 3-4; RIBEIRO, Darcy. *A Universidade Necessária*. (1975). Pg. 179 -180.

¹⁶¹ RIBEIRO, 1978, op. cit., Pg 112-113. A nova universidade foi assim estruturada para que, nas palavras de Darcy Ribeiro, permitisse: “Estabelecer uma nítida distinção entre os órgãos dedicados a atividade de preparação científica ou humanística básica e os de treinamento profissional, liberando estes últimos da tarefa de formar pesquisadores a fim de permitir que cuidassem melhor do seu campo específico; Evitar a multiplicação desnecessária e onerosa de instalações, de equipamentos e de pessoal docente, para que, concentrados numa só unidade para cada campo do saber, permitissem um exercício eficaz do ensino e da pesquisa; Proporcionar modalidades novas de preparação científica e de especialização profissional, atendendo a qualquer tipo de formação requerida, mediante a combinação de determinado tipo de formação básica com linhas especiais de treinamento profissional; Organizar programas regulares de pós-graduação, a fim de outorgar graus de mestre e doutor de validade internacional para formar seus próprios quadros docentes e elevar a qualificação do magistério superior do país; Selecionar os futuros quadros científicos e culturais dentre todos os estudantes que frequentassem os cursos introdutórios da universidade, e ali revelassem especial aptidão para a pesquisa fundamental, em lugar de fazê-lo entre os que, concluindo o curso secundário, optam ‘vocacionalmente’ por uma formação científica; Dar ao estudante a oportunidade de optar por uma orientação profissional quando mais amadurecido, melhor informado sobre os diferentes campos a que se poderia dedicar e sobre suas próprias aptidões; Ensejar uma integração mais completa da universidade com o país pela atenção aos problemas nacionais como tema de estudos de assessoramento público e de ensino; Constituir um verdadeiro campus universitário onde alunos e professores convivessem numa comunidade efetivamente comunicada tanto pelo co-governo de si mesma, como pela integração dos estudos curriculares com amplos programas de atividades sociais, políticas e culturais, com o propósito de criar um ambiente propício à transmissão do saber, à criatividade e à formação de mentalidades mais abertas, mais generosas, mais lúcidas e mais solidárias; Oferecer a todos os estudantes durante os seus dois primeiros anos de curso tanto programas científicos como humanísticos, a fim de proporcionar ao futuro cientista ou profissional oportunidade de fazer-se também herdeiro do patrimônio cultural e artístico da humanidade e ao futuro graduado de carreiras humanísticas, uma informação científica básica”. RIBEIRO, *Ibidem*, Pg 100-102.

¹⁶² SALMERON, op. cit., Pg. 94-95.

3.2. Primeira concepção de currículo jurídico para a UnB – 1960

Antes de adentrar na análise específica dos discursos curriculares pensados para a FD-UNB cabe salientar que o período que abrange os anos de 1960 e 1961 foi dedicado à planificação da universidade e é nesse contexto que foi estruturado por Alberto Venâncio Filho¹⁶³ o primeiro currículo para o curso jurídico da UnB. Inspirado no pensamento de San Tiago Dantas¹⁶⁴, o Venâncio Filho formulou uma proposta aliada ao ideal da Universidade de Brasília, segundo a qual os dois primeiros anos de graduação seriam destinados à formação humanística geral a cargo dos Institutos Centrais e os anos finais ao ensino profissionalizante nas faculdades respectivas.

A intenção era dotar o ensino jurídico da capital de uma estrutura moderna, de modo que não se tornasse apenas mais uma “fábrica de bacharéis”¹⁶⁵. Tal objetivo seria alcançado por meio da aliança da formação humanística com a profissional. Aquela ficaria a cargo do Instituto Central de Ciências Humanas, no qual os estudantes deveriam frequentar as disciplinas de Sociologia, Finanças, Ciência Política, Filosofia Geral, Introdução à Economia, Lógica e História das Doutrinas Políticas¹⁶⁶. Após esses dois anos de estudos propedêuticos o estudante ingressaria na Faculdade de Direito que se destinaria à etapa de profissionalização do graduando. Todavia, avesso à formação enciclopédica, Venâncio Filho preconizava a formação com base em especializações, nos moldes da reforma francesa de 1954¹⁶⁷ e no modelo pensado por San Tiago Dantas. Dessa forma, nos primeiros dois anos de Faculdade os alunos cursariam as disciplinas de Direito Romano, História do Direito Nacional, Direito Civil, Direito Constitucional, Direito Penal, Direito Comercial, Direito Internacional Público, Direito Internacional Privado, Direito do Trabalho, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal e Direito Administrativo¹⁶⁸.

¹⁶³ Alberto Venâncio Filho publicou em 1977 o primeiro estudo sistemático sobre a história dos cento e cinquenta anos de ensino jurídico no Brasil intitulado “Das arcadas ao bacharelismo”.

¹⁶⁴ San Tiago Dantas assumiu a cátedra de Direito Civil na Faculdade Nacional de Direito em 1940. Seu nome é referência nos debates sobre educação jurídica em virtude da aula inaugural que proferiu na referida Faculdade no ano de 1955 em que houve o registro de uma crítica importante à formação jurídica vigente.

¹⁶⁵ VENÂNCIO FILHO, Alberto. Organização da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. In **Notícia do Direito Brasileiro**. Nova Serie n. 12. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2006. Pg 305.

¹⁶⁶ VENÂNCIO FILHO, Ibidem, Pg 306.

¹⁶⁷ VENÂNCIO FILHO, Idem.

¹⁶⁸ VENÂNCIO FILHO, Idem.

O último ano seria dedicado às especializações a serem fornecidas nos seguintes ramos: Direito Comercial, ou da Empresa, Direito Penal, Direito Público e Direito do Trabalho¹⁶⁹. O curso foi pensado para realizar-se em tempo integral de maneira a garantir um maior envolvimento do aluno no processo de aprendizagem e no ano destinado à especialização seria obrigatória a realização de estágios e prática¹⁷⁰.

O curso desenvolvido no âmbito da Faculdade de Direito ficaria sistematizado da seguinte forma:

1º ANO	<ul style="list-style-type: none"> - Direito Romano - História do Direito Nacional - Direito Civil - Direito Constitucional - Direito Comercial - Direito Penal - Direito do Trabalho 	
2º ANO	<ul style="list-style-type: none"> - Direito Civil - Direito Administrativo - Direito Penal - Direito Comercial - Direito Internacional - Direito Internacional Público - Direito Internacional Privado - Direito Processual Civil - Direito Processual Penal 	
3º ANO (Especializações)	Direito da Empresa	<ul style="list-style-type: none"> - Direito Comercial Especial - Direito Marítimo e Aéreo - Elementos de Contabilidade - Direito Fiscal
	Direito Penal	<ul style="list-style-type: none"> - Direito Penal Especial - Criminologia e Regimes Penitenciários - Direito Processual Penal - Medicina Legal
	Direito Público	<ul style="list-style-type: none"> - Direito Público Especial - Direito Administrativo - Direito Fiscal - Introdução à Administração
	Direito do	<ul style="list-style-type: none"> - Direito do Trabalho Especial

¹⁶⁹ VENÂNCIO FILHO, Idem.

¹⁷⁰ VENÂNCIO FILHO, Ibidem, Pg 307.

	Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Direito Processual do Trabalho - Direito da Previdência Social - Economia do Trabalho
--	-----------------	---

O sistema de cátedra seria eliminado e a Faculdade seria composta pelos seguintes departamentos: Direito Público, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Processual e Direito do Trabalho¹⁷¹.

Sua proposta abarca também a “nova didática”, nos termos propostos por San Tiago Dantas que preconizava dever ser a educação:

(...) voltada para o próprio raciocínio jurídico, pondo sua ênfase no exame e solução de controvérsias específicas, e não no estudo expositivo das instituições e que reconduz assim o jurista ao fato social gerador do direito, situa o seu espírito na raiz do problema para que a norma deve fornecer solução. Assim, as elegantes preleções de hoje, substituiríamos pelas classes de análises de controvérsias selecionadas, para evidenciação das questões nelas contidas e sua boa ordenação para o encontro de uma solução satisfatória; o estudo do raciocínio em cada uma de suas peripécias ; o preparo da solução, com a consulta não só das fontes positivas, como das fontes literárias e repertórios de julgados; e afinal, a crítica da solução dada, com o cotejo das alternativas. O estudo das normas e instituições viria em segundo plano, reclamado pela elaboração dos casos, e suprido em grande parte pela leitura de livros que dispensam a concorrência das preleções do professor¹⁷².

Devido ao fato de Venâncio Filho ter se valido dos pressupostos didáticos e curriculares defendidos por San Tiago Dantas, alguns apontamentos sobre o pensamento deste autor precisam ser realizados, sob pena de não compreendermos a sua proposta jurídico-pedagógica. No âmbito didático quer-se fugir da mera absorção acrítica de conteúdos, propondo-se um ensino baseado na pesquisa e na investigação. Dessa forma, releva o substrato social como verdadeira razão de ser da norma:

Precisamos levar o Direito ao tecido das relações sociais, reimpregnar dele os problemas que a sociedade submete ao controle de outras técnicas, como as que lhe são fornecidas pela Ciência Econômica e pela novel Ciência da Administração, de modo que o Direito não se alheie a qualquer problema social,

¹⁷¹ VENÂNCIO FILHO, op. cit., Pg 308.

¹⁷² VENÂNCIO FILHO, op. cit., Pg. 307.

e tenha sob sua orientação última todos os critérios engendrados para resolvê-los¹⁷³.

As relações sociais e as questões por elas propostas ao jurista não são ofuscadas pelo apego à normatividade estrita. Notamos, todavia, que os avanços positivos de San Tiago Dantas são temperados por certa dose de conservadorismo. Para ele a renovação do ensino jurídico mostra-se necessária mediante a necessidade de

restituir à sociedade brasileira o poder criador que vem faltando às suas classes dirigentes e que nos está conduzindo, através de problemas irresolvidos e dificuldades angustiosas, a um processo de secessão social, típico dos momentos de declínio. A contribuição que nós, juristas, podemos dar a esse esforço restaurador é o renascimento do Direito como técnica de controle da vida social, e esse renascimento só podemos promover através da educação jurídica, vivificando-a, inculcando-lhe objetivos novos, restaurando-a em suas finalidades perenes, e conduzindo, através dela, o Direito à posição suprema que tem perdido entre as técnicas sociais¹⁷⁴.

Para San Tiago Dantas, a recondução do jurista ao fato social gerador do Direito se faz de modo a garantir a posição que este estava perdendo como técnica de controle social¹⁷⁵. Realizadas as devidas ressalvas quanto à base epistemológica da grade curricular em análise, salienta-se que esta proposta foi inovadora com relação ao marco normativo do ensino jurídico então vigente, o Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, já analisada em seus termos mais gerais em linhas anteriores¹⁷⁶.

A exposição de motivos da reforma proporciona-nos um rico material de análise da concepção oficial de ensino jurídico. O ensino de Direito foi estruturado em dois níveis, o de bacharelado e o de doutorado. Ao primeiro era relegado um papel tecnicista, tendo por objetivo a

¹⁷³ DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. In **Cadernos FGV Direito Rio**. Educação e Direito. v. 3. Rio de Janeiro, fev. 2009. Pg 19.

¹⁷⁴ DANTAS, Ibidem, Pg 26.

¹⁷⁵ Não se está afirmando que San Tiago Dantas se filiava a uma postura política conservadora. Em 1955 ele ingressou no Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e foi escolhido para assumir no ano de 1961 a pasta das Relações Exteriores do governo de João Goulart. Cf. FGV-CPDOC. San Tiago Dantas. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/san_tiago_dantas>. Acesso em: fev. 2015. Por “dose de conservadorismo” compreendemos a sua percepção do direito como uma técnica de controle da camada dirigente da sociedade apta a evitar o que o autor chama de “secessão social”, característica dos “momentos de declínio”. A crença no direito talvez se justifique pelo momento de acentuada crise financeira e política do período em que foi realizado o pronunciamento. Cf. SKIDIMORE, Thomas. **Brasil: De Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964)**. Trad. Ismênia Tunes Dantas. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. Pg 181-202.

¹⁷⁶ Algumas reformas pontuais ao currículo do ensino jurídico foram realizadas, mas as alterações não foram significativas e serão mencionadas a seguir.

formação de práticos do direito. O curso de doutorado, por sua vez era destinado à formação dos docentes de direito, sendo a estes indispensáveis os estudos de alta cultura.

Portanto, todas as matérias de cunho reflexivo foram eliminadas do currículo oficial, dando lugar apenas às matérias consideradas aptas a proporcionar uma sólida formação profissional. As seguintes alterações foram realizadas: a Filosofia do Direito foi substituída pela Introdução à Ciência do Direito; a Economia Política foi colocada no primeiro ano por se compreender que a ordem jurídica não é mais que uma expressão da ordem econômica; e as cadeiras de Direito Romano e de Direito Privado Internacional foram suprimidas. Tudo isso para abrir espaço à formação de um bacharel generalista e restrito ao estudo do direito positivo.

O ensino jurídico sofreu algumas alterações pontuais posteriores, em 1935 e em 1940, que não influenciaram de maneira significativa em sua estrutura. A lei n. 114, de 11 de novembro de 1935, transferiu do curso de doutorado para o de bacharelado as cadeiras de Direito Romano e de Direito Privado Internacional, que se denominaria Direito Internacional Privado. A Filosofia do Direito continuava suprimida da formação em nível de graduação. Em 27 de novembro de 1940, o Decreto-lei n. 2639 apenas desdobrou a disciplina Direito Público Constitucional em Teoria Geral do Estado, a ser ministrada no primeiro ano, e em Direito Constitucional, que continuou no segundo ano.

Aurélio Wander realiza a seguinte análise desse período:

O novo currículo de Direito, que sucedeu a reforma constitucional e pós-democrática, não restaurou, propriamente, a velha estrutura curricular, mesmo porque a importante disciplina Filosofia do Direito continuava no doutorado, mas o curso adquiriu uma vocação conservadora e, restaurando o Direito Romano, embora ao lado de Introdução à Ciência do Direito, que se consolida como disciplina básica e fundamental, se não perdeu a sua expectativa científica perdeu a sua vocação modernizadora, que ficou esvaziada, pelo menos em tese, na sua proposta profissionalizante ¹⁷⁷.

Na primeira proposta curricular apresentada as influências pedagógicas que subsidiaram as escolhas realizadas revelam que o ensino jurídico pensado para a UnB se enquadrava no contexto de mudança que envolvia todo o projeto universitário. O discurso curricular apoiava-se em novas perspectivas metodológicas e ampliava o olhar da norma para o fenômeno social.

¹⁷⁷ WANDER, op.cit., Pg 219.

Procedendo-se ao cotejo entre o paradigma normativo e o currículo proposto pode-se perceber a ênfase deste em proporcionar uma formação humanística aos bacharéis, fugindo também do enciclopedismo preconizado pela Reforma Francisco Campos. Porém, retomando a analogia que propusemos como guia desta dissertação, percebemos alguns traços de famas nessa proposta aos quais tecemos algumas críticas. Por mais progressista que seja a proposta de Venâncio Filho em relação à época na qual foi elaborada, ela não conseguiu romper com o dilema existente entre formação tecnicista e formação humanística¹⁷⁸, na medida em que separa os devidos ciclos de formação. Apenas os Institutos Centrais são destinados à formação de pesquisadores. O Departamento de Direito ficaria incumbido apenas de formar operadores do Direito que teriam sim o diferencial de uma formação humanística básica, que, todavia, não se estenderia no decorrer do curso. Pensamos que a formação humanística deve constituir um fio condutor interdisciplinar e permear a metodologia de ensino-aprendizagem de cada uma das disciplinas ministradas e não ficar restrita a determinadas matérias a serem cursadas em ciclos formativos específicos.

3.3. Currículo da fase de implantação – 1962

Conforme acima mencionado, o currículo proposto por Venâncio Filho foi pensado na fase de planificação da UnB encerrando, portanto, uma estrutura ideal do curso. Entretanto, nos anos de instalação, de 1962 a outubro de 1965, outro currículo foi efetivamente implantado. Nesse período existiam problemas de insuficiência tanto de estruturas físicas quanto de recursos financeiros.

Darcy Ribeiro empreendeu grandes esforços nesse período para conseguir aprovar a lei que instituiu a Universidade de Brasília. O projeto estava na Câmara dos Deputados quando Jânio Quadros assumiu a presidência da República. Isso exigiu a renovação de todos os esforços de articulação política em face do novo presidente e de seus assessores. Concluída essa etapa, seguiu-se o trabalho na Câmara dos Deputados. O projeto sofria algumas resistências por parte de grupos conservadores que argumentavam contra a quantidade de recursos que seriam destinados à nova universidade, contra a autonomia acadêmica a esta conferida e contra a

¹⁷⁸ Por formação técnica entende-se a formação que preconiza o conhecimento estrito das leis e normas para a aplicação no caso concreto desvinculada de uma reflexão acerca dos pressupostos epistemológicos, políticos e sociais de tais normas. Por formação humanística, a formação centrada em estudos de Sociologia, Política, História, que levam em conta a complexidade da sociedade e trabalham dentro dessa complexidade.

estrutura de fundação sob a qual estava organizada. Mesmo com essas oposições, o anteprojeto foi aprovado em todas as comissões da Câmara sem alterações significativas. Não se conseguia, todavia, levá-lo para a apreciação final no Plenário ¹⁷⁹.

Jânio Quadros renunciou a seu cargo em 25 de agosto de 1961 e causou grande comoção no Congresso Nacional. A atuação de Darcy nos momentos que seguem é assim descrita:

Esta era a situação quando – estando eu em Brasília, talvez pela quadragésima vez, sempre hospedado na casa de Cyro dos Anjos e Dona Lilita, para fazer andar nosso projeto -, ocorre a renúncia do presidente Jânio Quadros. Acorri à Câmara para acompanhar dali os acontecimentos. Lá vi – depois de aceita a renúncia como um ato unilateral – seguirem-se horas de debate insosso sobre a crise política em que o país afundara. Era evidente o temor de que, encerrando a sessão, não se pudesse talvez reabrir novamente o Parlamento. Antevi, naquela hora, nossa oportunidade longamente esperada. Procurei o deputado Sérgio Magalhães, que presidia a sessão e sugeri que pusesse em debate o nosso projeto que era, então, o décimo oitavo da ordem do dia. Sérgio, primeiro exasperou-se contra o que parecia um pedido insólito. Político vivo, porém, viu logo que se tratava de uma boa proposta. A única, talvez, que conseguisse dar vida ao Congresso naquela hora. Recomendou que eu procurasse algum líder que pedisse, do plenário, a prioridade. Convenci rapidamente o deputado Josué de Castro que estava ainda argumentando sobre a conveniência de dar a prioridade requerida, quando Sérgio a concedeu, e chamou a Casa à discussão do projeto da Universidade de Brasília (...). Houve um momento de perplexidade, a que se seguiu, imediatamente, o alívio de todos, ao compreenderem o alcance da iniciativa. Abriu-se a discussão, e nas horas seguintes foram feitas dezenas de pequenos discursos assinalando a necessidade de se criar uma universidade na nova capital. Inclusive para que não sucedessem, no futuro, crises como aquela. Somente o velho Raul Pilla discursou contra, mas na votação, o projeto de criação da UnB foi aprovado por significativa maioria (...). Seguiram-se meses de batalha no Senado. Esta foi ganha graças à persistência e habilidade extraordinárias do Professor Hermes Lima. Entregando a questão ao PSD, com recomendação de prioridade, ele obteve, afinal, a sua aprovação. Só um senador se opôs, em discurso solene, no qual perguntava se um intelectual marxista, sendo um homem consequente, podia projetar uma universidade que não fosse marxista, ela também. E se o Senado da República, não sendo marxista, poderia aprová-la. Aprovou ¹⁸⁰.

A Lei n. 3998, que criou a Fundação Universidade de Brasília foi assinada pelo presidente João Goulart, sucessor de Jânio Quadros, em 15 de dezembro de 1961. Todavia, para que as atividades se iniciassem foi Anísio Teixeira quem ajudou novamente. Ele aceitou o cargo

¹⁷⁹ RIBEIRO, 1978, op. cit., Pg 31.

¹⁸⁰ RIBEIRO, 1978, op. cit., Pg 31-33.

de vice-reitor, deixando o de reitor para Darcy, porque não queria se mudar para Brasília, e transferiu verbas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos que então estava sob sua direção, à Fundação Universidade de Brasília, pois ela ainda não havia entrado na posse dos recursos financeiros destinados a custear a sua implantação ¹⁸¹.

Assim começou a funcionar a universidade da nova capital federal: “a universidade começou a funcionar, então, quatro meses depois de sancionada a lei que a criou, em salas emprestadas pelo Ministério da Educação e Cultura recém-instalado em Brasília com muita expectativa e grande precipitação” ¹⁸².

O segundo currículo pensado e efetivamente aplicado no curso jurídico da UnB não seguiu de forma estrita o perfil institucional da universidade, ainda em fase de implantação, segundo o qual os primeiros dois anos seriam dedicados à formação humanística geral e os demais, à formação profissional na Faculdade escolhida. A proposta original de Venâncio Filho, portanto, não foi acolhida em sua plenitude. Permaneceu do projeto inicial apenas a disposição quanto às especializações.

Presente nessa nova formulação está a ideia de flexibilização curricular com base em pré-requisitos. Ou seja, nos cinco anos de duração do curso, a grade podia ser livremente montada pelos alunos, desde que os pré-requisitos fossem obedecidos ¹⁸³.

Dessa forma, estando a cargo do Instituto Central de Ciências Humanas, o currículo assumiu a seguinte estrutura ¹⁸⁴:

SEMESTRE	DISCIPLINAS		
1o	Introdução às Ciências Sociais	Economia Política	Introdução ao Direito- I
2o	Introdução à Ciência do Direito- II	Finanças Públicas	Introdução à Ciência Política

¹⁸¹ RIBEIRO, *Ibidem*, Pg 33.

¹⁸² SALMERON, *op. cit.*, Pg77.

¹⁸³ CERNICCHIARO, Luiz Vicente. O Ensino Jurídico em Brasília. In **Notícia do Direito Brasileiro**. Nova Serie n. 12. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2006. Pg 314.

¹⁸⁴ CERNICCHIARO, *Ibidem*. Pg 313-314.

3o	Direito Constitucional - I	Direito Internacional Público	Teoria Geral do Direito Penal e Criminologia
4o	Direito Constitucional II	Direito Penal-I	Teoria Geral do Direito Privado
5o	Direito Penal II	Direito Civil-I	Direito Administrativo-I
6o	Direito Administrativo- II	Direito Civil II	Direito Comercial I
7o	Direito Civil-III	Direito Comercial-II	Teoria Geral do Processo
8o	Direito Judiciário Civil	Direito Judiciário Penal	Direito do Trabalho
9o	Direito Internacional Privado	Direito Financeiro	Medicina Legal
10o	Especialização e Prática Forense, compreendendo: a) Direito e Processo Especializado; b) Análise de Jurisprudência; c) Estágio da Ordem dos Advogados do Brasil, as duas primeiras partes versadas em I- Direito Público (Constitucional e Administrativo), II- Direito Privado (Civil e Comercial), III- Direito do Trabalho e Previdência Social e IV- Direito Penal, enquanto a terceira parte engloba os programas do Curso de Estágio Profissional da Advocacia.		

Além das matérias acima relacionadas, deveriam ser compulsoriamente cursadas matérias optativas de complementação – selecionadas em função da preferência de cada estudante dentro do próprio curso – e de integração – a serem cursadas em outras áreas do conhecimento¹⁸⁵.

¹⁸⁵ CERNICCHIARO, op. cit.. Pg 314.

O caráter diferenciado dessa proposta curricular somente é perceptível ao se cotejá-la com as diretrizes curriculares impostas aos cursos jurídicos à época de sua elaboração. O Parecer n.215 de 1962 do Conselho Federal de Educação estabeleceu pela primeira vez um currículo mínimo para o Ensino do Direito composto pelas seguintes matérias¹⁸⁶: Economia Política, Medicina Legal, Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Constitucional (incluindo Teoria Geral do Estado), Direito Administrativo, Direito Financeiro e Finanças, Direito Penal, Direito do Trabalho, Direito Internacional Privado, Direito Internacional Público, Direito Judiciário Civil (com Prática Forense) e Direito Judiciário Penal (com Prática Forense).

O parecer ainda encontrava-se sob a perspectiva de que o ensino jurídico destina-se a formar operadores do Direito. A única matéria apta a proporcionar um espaço de reflexão crítica é a de Introdução à Ciência do Direito. Procurava-se, então, despolitizar a cultura jurídica, reduzindo-se as matérias de cunho humanista e de cultura geral¹⁸⁷.

Ao se fazer a comparação entre o currículo mínimo previsto pelo parecer do CFE e o currículo pleno adotado pelo curso jurídico da UnB no momento de sua instalação percebe-se a nítida tentativa deste de romper com a proposta veiculada pelo primeiro. A tentativa de ruptura se expressa tanto por meio da introdução de matérias como Introdução às Ciências Sociais e Introdução à Ciência Política, como por meio das Análises de Jurisprudência e das Teorias Gerais, estas fruto da influência direta de Antônio Luís Machado Neto¹⁸⁸.

Realizar-se-á a análise das concepções que estavam por trás dessas disciplinas que dotavam o currículo da FD-UNB de elevada singularidade.

3.3.1. Machado Neto e as Teorias Gerais

Machado Neto participou ativamente na implantação do projeto UnB atraído pelas duas lealdades básicas que o orientavam: lealdade aos padrões internacionais da cultura e à solução dos problemas nacionais. Sua passagem pela UnB foi efêmera, mas marcante. Em 1964, assumiu

¹⁸⁶ BRASIL. Parecer CNE/CES n° 215, de 15 de setembro de 1962. Revista Documenta n° 8, Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1962.

¹⁸⁷ RODRIGUES, *Ibidem*, Pg 26.

¹⁸⁸ MACHADO NETO, Antônio Luís. A Teoria Geral do Direito no curso jurídico da Universidade de Brasília. In **Notícia do Direito Brasileiro**. Nova Serie n. 8. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2001. Pg 305.

a coordenação do Instituto Central de Ciências Humanas¹⁸⁹ e em 18 de outubro de 1965¹⁹⁰ foi perseguido pelo regime militar e demitido da universidade cujo projeto assumiu com unhas e dentes nos momentos de crise e de sufocamento.

As teorias gerais por ele desenhadas tinham por objetivo não apenas dotar o futuro profissional de um arcabouço teórico capaz de evitar as incongruências lógicas verificadas entre os ramos do Direito, mas também ser o *locus* de questionamento da percepção jurídica tradicionalmente voltada para a norma e desvinculada da dimensão sociocultural do Direito¹⁹¹.

A contribuição de Machado Neto com as teorias gerais tinha como substrato a Teoria Ecológica do Direito, formulação teórica do jurista argentino Carlos Cossio. Como salientado anteriormente, as teorias gerais em sua acepção original não visavam apenas a atingir uma unidade filosófica e científica ao Direito, mas também a proporcionar uma ótica diferenciada do fenômeno jurídico¹⁹².

Machado Neto defende que a teoria tradicional que concebe a norma como uma norma do legislador está equivocada, uma vez que essa percepção ignora o Direito Consuetudinário, advindo do costume, e retira do Direito o elemento cultural a ele imanente¹⁹³.

Parte-se aqui da concepção ecológica de que direito não é apenas norma, mas, sobretudo, conduta. Sua essência consiste necessariamente na interferência de condutas entre sujeitos humanos. Nesse esteio, o jurista, ao debruçar-se sobre uma norma não pode ignorar em sua análise a complexidade das interferências intersubjetivas nela inseridas, pois é na própria vida humana, nas relações entre os sujeitos que aquela se constitui¹⁹⁴. Nos dizeres de Carlos Cossio: “lo que la teoria ecológica afirma redondamente es que la conducta misma es el Derecho”¹⁹⁵.

Como se pode concluir pela análise da teoria defendida por Machado Neto, este pensava o ensino jurídico para além de uma formação meramente tecnicista. O estudante do Direito deve

¹⁸⁹ SALMERON, op. cit., Pg 125.

¹⁹⁰ SALMERON, Ibidem, Pg 245.

¹⁹¹ MACHADO NETO, op. cit., Pg 311.

¹⁹² MACHADO NETO, Idem.

¹⁹³ MACHADO NETO, Antônio Luís. **Notas sobre a insuficiência da teoria geral do direito em uso**. Disponível em: <http://www.mba.com.br/memorial_pub.asp?id=2>. Acesso em: nov. 2014.

¹⁹⁴ MACHADO NETO, Idem.

¹⁹⁵ COSSIO, Carlos. Panorama de la teoria ecológica del derecho. Universidad Nacional de Colombia. **Revista Trimestral de Cultura Moderna**, Bogotá, 1948. Pg 71.

ir além da memorização acrítica de conteúdos e perceber a essência do fenômeno jurídico, compreendê-lo para atuar de forma consciente e congruente no âmbito de sua profissão.

Depois de sua saída, ampliou-se a quantidade de matérias obrigatórias constantes no curso básico fornecido pelos Institutos Centrais¹⁹⁶ e concentraram-se as matérias do curso profissionalizante da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais em seis semestres. Todavia, a marca deixada pela instituição das teorias gerais permaneceu e até hoje se encontra na grade curricular da Faculdade de Direito da UnB.

3.3.2. Análise de Jurisprudência

Encontramos no acervo o plano de ensino da disciplina Análise de Jurisprudência do Direito Penal escrito pelo professor Lincoln Magalhães da Rocha no qual se justifica a importância da disciplina para a formação do futuro jurista. Apesar de o documento carecer de datação, por ser o professor contemporâneo das mudanças acima implantadas, inferimos que suas anotações são pertinentes ao espírito inovador de que se pretendeu dotar essa disciplina.

O plano de curso ressalta em um primeiro momento que o estudo jurisprudencial inexistia nos currículos tradicionais das Faculdades de Direito brasileiras. Em geral, os cursos jurídicos estavam voltados para o estudo dos diversos ramos do Direito Positivo, sob uma perspectiva dogmática, valendo-se apenas dos princípios doutrinários e científicos que os informavam. Ensina-se tradicionalmente o Direito que, em hipótese, deveria incidir sobre os fatos humanos: “ensinando o Direito que ‘Foi’, o Direito que ‘É’ e o Direito que ‘tende a ser’ e comparando-os com outros Direitos que foram, são ou tendem a ser, tem-se como completa a instrução ministrada aos formandos”¹⁹⁷.

O professor supracitado afirma que, nesse cenário, apesar de a jurisprudência estar situado apenas como fonte de interpretação da norma e de elaboração de doutrina, o seu estudo encontra-se limitado a generalidades de conceituação e importância.

Durante todo o seu aprendizado, o estudante não toma conhecimento do conteúdo doutrinário das decisões judiciais. Nem, tão pouco, é preparado para perquirir, na Jurisprudência, os subsídios mais importantes de interpretação da

¹⁹⁶ Com a instituição da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais em 1967 a divisão de tarefas entre Institutos Centrais e Faculdades Profissionais foi efetivamente assumida.

¹⁹⁷ ROCHA, Lincoln Magalhães da.. Plano de cursos de Análise de Jurisprudência. Pg 1.

norma. Sequer, desperta-se-lhe o prazer da leitura de sentenças e acórdãos. Quantos bacharelados jamais leram um único acórdão!¹⁹⁸

A importância do estudo jurisprudencial consistiria no fato de o Direito não ser unicamente uma ciência pura, mas também uma ciência aplicada. Nesse sentido, inova-se na metodologia de ensino-aprendizagem proposta: o objetivo não seria conduzir os estudantes a uma memorização inútil de repertórios jurisprudências, e sim demonstrar-lhes o entendimento, a orientação e as tendências dos tribunais em cotejo com o direito positivado.

Os temas de Direito, vividos na doutrina e na interpretação da Jurisprudência, devem ser estudados com a participação ativa dos cursando. Estes, já dominam os pressupostos doutrinários e científicos necessários à vivência do assunto. Reduzí-los à audiência passiva, é seríssimo erro de didática¹⁹⁹.

Existem alguns limites na concepção de ensino jurídico ora apresentada: delimita-se o estudo da aplicação do Direito em um local específico no currículo; pressupõe-se que o conhecimento anterior deve ser adquirido por meio da apreensão passiva dos conteúdos; e não se menciona o estudo das variáveis sociais e políticas que influenciam nos julgamentos. Apesar disso, não se pode negar o avanço que representa em face do ensino tradicionalmente realizado nas faculdades de Direito do país.

3.3.3. Breve nota; Roberto Lyra Filho

Outra figura que contribuiu para a concepção de curso que se desenvolveu na UnB foi Roberto Lyra Filho. Apesar de não termos conseguido identificar suas contribuições exclusivamente no âmbito curricular, cabe escrever uma nota sobre esse jurista que foi contemporâneo ao período estudado e se transformou em um personagem importante na crítica ao ensino jurídico tradicional.

Impressiona a mudança que se operou na sua percepção do fenômeno jurídico. Em uma Aula Maior proferida em 12 de abril de 1966, no curso de Introdução às Ciências Sociais publicada na Revista Notícia do Direito Brasileiro, Lyra Filho revela-nos uma feição mais

¹⁹⁸ ROCHA, op. cit., Pg 2.

¹⁹⁹ ROCHA, Ibidem, Pg 4.

tradicional. Nessa ocasião preleciona que a função do jurista era adstrita à compreensão do direito positivado:

O método jurídico, sem escapar, em termos gerais, à índole compreensiva, abrange, tecnicamente, duas operações fundamentais – exegese (ou interpretação das normas) e construção (do sistema normativo, na ordem lógica das relações entre os preceitos) (...). Alguns autores incluem, todavia, entre as *démarches* do método jurídico uma operação adicional: a crítica. Esta consistiria na indicação das reformas, destinadas a assegurar a constante adequação do Direito às relações sociais, que ele vai regular (...). Note-se, porém, que a crítica não integra, propriamente, a consideração da Ciência do Direito, sob o ponto de vista normativo. A esta, incumbe conhecer normas e, não, sugerir a reforma do ordenamento. Conquanto ao jurista seja lícito – e, mais, até recomendável – que exerça a crítica, esta não faz parte de sua atividade, enquanto cientista do Direito, condição que lhe atribui, apenas pelos conhecimentos especializados, maior autoridade para apontar, com visão precisa e rigor técnico, as deficiências do ordenamento considerado (...). A crítica há de ser feita pelo pensador social ou filósofo social, no sentido teórico e especulativo; e, no sentido prático, pelo político social. Mas a Política Social é disciplina artística, de aplicação, e, não, de natureza científica (...). Seria, quando muito, possível falar numa operação crítica, enquanto procedimento compatível com a atitude jurídico-normativa, da Ciência do Direito, à maneira de Rocco e no sentido de procurar superar disparidades, desarmonias e antinomias eventualmente observáveis no próprio ordenamento jurídico. Mas aí, não haveria uma crítica, no sentido do julgamento (valoração) do Direito vigente, e, sim, trabalho de exegese, visando a ajustar os termos da norma ao seu escopo, ou seja, o que se denomina interpretação teleológica (...). A Ciência do Direito consiste, portanto, enquanto ciência (social) normativa, na análise e ‘exposição ordenada e coerente dos preceitos jurídicos em vigor numa época e lugar determinados e o estudo dos problemas relativos à sua interpretação e aplicação’²⁰⁰.

Anos depois Lyra Filho modifica seu pensamento e passa a ser partidário de uma educação jurídica libertadora²⁰¹. Nessa nova abordagem filosófica, sociológica e jurídica o ensino do tradicional do Direito é combatido na forma das seguintes proposições²⁰²:

- o direito não se resume à norma posta

²⁰⁰ LYRA FILHO, Roberto. A ciência do Direito (1966). . In **Notícia do Direito Brasileiro**. Nova Serie n. 11. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2005. Pg 279-280.

²⁰¹ Pedro Feitoza, em dissertação defendida perante o Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília, explorou as bases teóricas que apoiam o humanismo dialético construído por Lyra Filho nessa fase. Cf. FEITOZA, Pedro Rezende Santos. O direito como modelo avançado de legítima organização social da liberdade: A teoria dialética de Roberto Lyra Filho. 144 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

²⁰² LYRA FILHO, Roberto. A nova escola jurídica brasileira (1986). In **Notícia do Direito Brasileiro**. Nova Serie n. 7. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2000. Pg. 499.

- a norma não se resume à sanção
- não é apenas o Estado que possui o poder normativo e sancionador
- o jurisconsulto não deve se curvar ao direito positivo, seja ele costumeiro ou legal
- o direito não consiste em um elenco de restrições à liberdade, como se está fosse o que sobrevivesse à lista de ilicitudes criadas pelo Estado.

E passa a compreender que o direito não é “uma ordem natural e fixa, nem uma ordem social concreta, nem sequer uma ordem que troca de conteúdo dentro de parâmetros conceituais ou substanciais do Estado ou da razão pura”.

Lyra Filho passa a admitir que o verdadeiro jurista:

(...) há de ser também um cientista social, sob pena de não ser nada, cientificamente; e assim deve procurar a colaboração mais fecunda com o sociólogo, impedindo que este, ironicamente, acabe adotando a concepção dos juristas dogmáticos, para desprezá-los pela mesma razão por que eles se envaidecem. Então, juntos, enterram o direito e desviam a pesquisa para a visão falsa do universo jurídico, reduzido à expressão, mais ou menos coesa, mais ou menos contraditória, porém na substância coincidente com os mores e leis de classes, grupos e povos dominantes – o que, repita-se, de passagem, tornaria propriamente ininteligível o direito de revolução, o direito internacional e tudo mais que não seja direito do Estado, mas sobre, além e até contra ele (...) O jurisconsulto, como cientista social – que há de ser, insisto, sob pena de não ser nada cientificamente, há de evitar, simultaneamente, o sectarismo e a pseudoneutralidade porque o ‘neutro’ acaba castrando o direito e, se diz ‘eu não faço política’, realmente já está fazendo o que nega, inclusive quando troca o direito pela norma estatal e reduz a liberdade ao que sobra do banquete pantagruélico da dominação. Mais: ele se recusa a admitir que existe o banquete, escondido sob a ficção do Estado isento, superior aos conflitos sociais e emissor de preceitos ‘indeclináveis’ para ‘garantir a paz social’ (rectius: para garantir a ‘liberdade’ das classes, dos grupos e dos povos dominantes de comer em paz os quitutes do privilégio)²⁰³.

3.3.4. Balanço da fase de implantação

Do ponto de vista curricular apresentamos grandes avanços no sentido de maior preocupação com a formação humanística do jurista com a introdução de matérias de cunho social e filosófico no início do curso, bem como das Teorias Gerais, que traziam em si uma

²⁰³ LYRA FILHO, 1986, op. cit., Pg 505.

compreensão diferenciada do fenômeno jurídico, e da Análise de Jurisprudência, que contribuía para ampliar os horizontes dos egressos para além da compreensão do Direito como norma positiva, identificando outros espaços de construção do fenômeno jurídico.

Todavia, as famas permanecem influenciando essa acepção curricular. Isso porque existe ainda uma clara divisão de espaços em que ocorre a formação humanística. Esta se restringe aos anos iniciais do curso. Estuda-se um pouco de Sociologia, um pouco de Filosofia, e depois parte-se para o ciclo profissional, para a leitura e memorização dos códigos seguida da especialização em um determinado ramo do Direito. Formam-se técnicos do Direito que entendem um pouco de Sociologia que estudaram em uma matéria em um semestre inicial da Faculdade de Direito.

3.4. Anos de desenganos

“os desenganos vão conosco à frente, e as esperanças vão ficando atrás”²⁰⁴.

O próximo currículo a que tivemos acesso data de 1967, ano em que foi instalada a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais. Para analisá-lo, todavia, faz-se necessário contextualizar a crise político-institucional que se instalou no Brasil nesse período. Uma sucessão de desenganos que arrefeceu os ânimos inovadores da universidade recém-nascida.

3.4.1. Ditadura e ensino superior

A política dos militares no campo do ensino superior foi marcada pela ambiguidade resultante do choque entre os impulsos modernizadores e os autoritários. Por um lado, o Estado autoritário, objetivando extirpar da sociedade brasileira quaisquer concepções e valores tidos por subversivos e contrários à revolução, perseguiu, demitiu, aposentou ou prendeu professores,

²⁰⁴ Poema “Contraste” do padre cearense Antônio Thomaz. Permitam-me realizar mais uma reminiscência pessoal. Esse poema era constantemente recitado pelo meu avô e encerra os seguintes versos: “Quando partimos no verdor dos anos,/ Da vida pela estrada florescente,/ As esperanças vão conosco à frente,/ E vão ficando atrás os desenganos./ Rindo e chorando, céleres e ufanos, / Vamos marchando descuidadamente, / Eis que chega a velhice, de repente, / Desfazendo ilusões, matando enganos./ Então nós enxergamos claramente, / Como a existência é rápida e falaz, / E vemos que sucede exatamente,/ O contrário dos tempos de rapaz:/ Os desenganos vão conosco à frente/ E as esperanças vão ficando atrás.”. Os tempos de chumbo trouxeram os desenganos para o sonho da intelectualidade brasileira materializado no Projeto Universidade de Brasília.

intelectuais e estudantes conhecidos por suas inclinações de esquerda. Segundo Motta: “O anseio por uma limpeza ideológica levou ao bloqueio da livre circulação de ideias e de textos, e à instalação de mecanismos para vigiar a comunidade universitária”²⁰⁵. Por outro lado, o governo militar elaborou uma reforma do ensino superior por meio da promulgação da Lei n. 5540 de 1968²⁰⁶ que englobou vários aspectos defendidos pela intelectualidade brasileira nos projetos renovadores: a estrutura departamental visando à racionalização de recursos, a eliminação do sistema de cátedras e o incentivo à pesquisa e a programas de pós-graduação²⁰⁷.

Nos dizeres de Cunha²⁰⁸:

À medida que nos distanciamos dos anos 1960, quando a lei 5540 consolidou e generalizou para todo o ensino superior as linhas traçadas para as universidades federais, persiste a ideia de que ela expressou a ‘reforma universitária dos militares’. Essa é uma ideia errônea. Com efeito, talvez um só ponto daquela lei possa ser imputado aos militares: a substituição das listas tríplices por sêxtuplas para a escolha dos reitores pelo presidente da República ou pelos governadores dos estados. Todos os demais pontos resultaram de propostas que vinham sendo gestadas no âmbito das próprias instituições de ensino, principalmente nas universidades públicas. Mas não há dúvida de que mesmo medidas modernizadoras defendidas pela esquerda, antes do golpe, como a substituição do regime de cátedras pelo regime departamental, foram viabilizadas pela força de leis, decretos e decretos-leis, assim como de atos institucionais, que eliminaram direitos dos catedráticos.

A modernização universitária veio acompanhada, portanto, de forte repressão à circulação de ideias consideradas comunistas, submetendo-se as universidades a um rígido controle governamental, tanto do MEC, como dos órgãos de espionagem espalhados pelos *campi*²⁰⁹.

Esse período foi marcado pela expansão do setor privado de ensino superior. O Conselho Federal de Educação não era rigoroso para conceder autorização de funcionamento às instituições privadas, não exigindo as adequadas condições de instalações, laboratórios,

²⁰⁵ MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. Pg 8.

²⁰⁶ Analisaremos com maior detalhe a lei que reforma o ensino superior em linhas posteriores.

²⁰⁷ MOTTA, op. cit., Pg 15.

²⁰⁸ CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. Pg 10.

²⁰⁹ CUNHA, Ibidem, Pg 287.

bibliotecas e professores²¹⁰. Soma-se a isso o fato de a revisão do Plano Nacional de Educação em 1965 ter destinado 5% do Fundo Nacional do Ensino Superior para subvencionar os estabelecimentos particulares do ensino superior. Cunha ressalta que: “esse incentivo financeiro mais a contenção do crescimento dos estabelecimentos do setor público abriram amplas possibilidades para o setor privado no atendimento da demanda reprimida”²¹¹.

3.4.2. Utopia em ruínas

A Universidade de Brasília era considerada pelos militares um foco de subversão e reduto de opositores do regime; foi, portanto, rigorosamente afetada pelos anos de chumbo, tanto pela depredação de seus acervos como pela destituição de seus professores e perseguição de seus estudantes. Durante o regime, sofreu duas intervenções militares diretas.

A primeira invasão ocorreu em 9 de abril de 1964, nove dias após a realização do golpe de Estado. Salmeron assim descreve esse atentado:

(...) o reitor Anísio Teixeira²¹², o vice-reitor Almir de Castro, os professores, os estudantes e os funcionários da UnB, ocupados em suas tarefas, foram surpreendidos por uma operação insólita: tropas do Exército e da Polícia Militar de Minas Gerais tomaram de assalto o campus, como se estivessem tomando uma fortaleza. Foram transportadas em quatorze ônibus acompanhados de três ambulâncias, demonstração de que esperavam resistência armada. Os invasores devem ter ficado surpresos ao constatar a paz que reinava naquele ambiente de estudos e trabalho²¹³.

Como saldo dessa invasão doze professores foram presos, Anísio Teixeira e Almir de Castro foram demitidos de seus cargos e permaneceram interditados por duas semanas a biblioteca e os escritórios dos professores²¹⁴.

A segunda invasão²¹⁵ ocorreu em 11 de outubro de 1965. Foi o próprio reitor em exercício, Laerte Ramos de Carvalho, que solicitou a intervenção das tropas militares em

²¹⁰ CUNHA, *Ibidem*, Pg 291.

²¹¹ CUNHA, *Ibidem*, Pg 291.

²¹² Anísio assumiu a reitoria em junho de 1963, após Darcy Ribeiro ter sido nomeado Ministro da Educação em 1962. Cf. SALMERON, *op. cit.*, Pg 106.

²¹³ SALMERON, *op. cit.*, Pg 178.

²¹⁴ SALMERON, *op. cit.*, Pg 178-179.

²¹⁵ Salmeron relata que essa invasão foi mais brutal. Rapazes e moças foram evacuados das salas de aula e, sob a mira de metralhadoras, obrigados a se dirigir à praça de esportes da UnB, com as mãos sobre as cabeças. Ali, os

represália à greve promovida pelos corpos docente e discente insatisfeitos com as demissões fundamentadas pela ideologia autoritária mascarada de interesse público ²¹⁶.

Essa comoção interna resultou na expulsão de 15 professores em 18 de outubro de 1965. No dia seguinte, em resposta, 80% do corpo docente pediu demissão:

Diante dos acontecimentos, os professores da Universidade de Brasília viram esboroar o projeto a que tinham aderido com tanto entusiasmo (...). Sem vislumbrar a possibilidade de continuar esse projeto em vigor, no dia 19 de outubro de 1965, 210 professores, em protesto, entregaram ao reitor seus pedidos de demissão. Era a saída da quase-totalidade do corpo docente: apenas 15 professores permaneceram em seus cargos, embora outros viessem a se posteriormente recontratados ²¹⁷.

A partir daí, o projeto UnB descaracterizou-se por completo. A liberdade de ensino e pesquisa e o compromisso assumido de fidelidade aos padrões internacionais do saber e à busca de soluções para os problemas nacionais quedaram impossibilitados de se realizarem ²¹⁸. Nos dizeres de Darcy Ribeiro, a “universidade necessária” transmutou-se em “utopia vetada” ou “ambição proibida” ²¹⁹.

3.4.3. Currículo do Departamento de Direito da UnB

Nesse período, o currículo pleno da FD-UNB, assumiu duas características próprias da faceta desenvolvimentista do regime autoritário a que nos referimos: a uma, incentivou matérias propedêuticas de cunho científico, em um claro estímulo à produção científica; a duas, seguindo a tendência do regime de privilegiar a formação técnica, ampliou a quantidade de matérias obrigatórias a serem cursadas no ciclo profissional.

estudantes foram minuciosamente revistados, sendo muitos presos e conduzidos em caminhões para as delegacias. Cf. SALMERON, op. cit., Pg 248.

²¹⁶ SALMERON, op. cit., Pg 235.

²¹⁷ CUNHA, op. cit., Pg 45.

²¹⁸ Os projetos universitários brasileiros que defendiam uma perspectiva diferenciada de ensino superior, voltada para a integração efetiva entre os ramos do saber em prol do desenvolvimento científico, cultural e tecnológico da sociedade brasileira, sucumbiram perante cenários político-institucionais controversos (A Universidade do Distrito Federal (1934-1935) e a Universidade de Brasília (1961-1965)). Em 2014, as reflexões anisianas que deram vida aos projetos citados são retomadas na criação da Universidade Federal do Sul da Bahia, processo conduzido pelo seu reitor Naomar Monteiro de Almeida Filho. Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Plano orientador. Bahia: Brasil, 2014.

²¹⁹ CUNHA, Idem.

A Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais foi instituída em 1967 e mantinha estreita conexão com o Instituto Central de Ciências Humanas²²⁰. Este tinha um caráter propedêutico, fornecendo cursos destinados ao preparo intelectual e científico básico aos recém-ingressos na universidade, enquanto aquela se dedicava à formação profissional dos concluintes do curso básico que optassem pela graduação em Direito, Economia ou Administração.

O curso básico duraria quatro semestres letivos. O currículo correspondente a este ciclo era composto por disciplinas de formação, de complementação e de integração. As primeiras eram matérias obrigatórias que constituíam o núcleo central do ciclo, destinavam-se a fornecer ao estudante um lastro cultural mínimo na área das ciências humanas e, a partir de 1968 era no número de 12; as de complementação também eram obrigatórias e o próprio currículo de ciências humanas incluía para completar a formação básica do estudante, já com vistas a sua escolha do ciclo profissional, no caso específico, quem escolhesse Direito deveria cursar como disciplinas de complementação a Introdução à Ciência do Direito e Teoria Geral do Direito Público. As disciplinas de integração, por sua vez, são eletivas; o estudante deveria escolher duas disciplinas dentre as ministradas nos ciclos básicos de outras unidades universitárias fora do instituto central de ciências humanas para fazer com que o estudante tivesse um contato com outra área de formação cultural, ampliando seu horizonte intelectual²²¹.

O ciclo profissional de Direito é ministrado pela recém-constituída Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais após o término do ciclo básico comum às Ciências Humanas, incluindo aqui a conclusão das disciplinas de complementação e integração, estas cursadas em outras unidades universitárias. Todas as disciplinas eram oferecidas pelo Departamento de Direito, à exceção da matéria de Finanças Públicas e de Medicina Legal, a primeira ministrada pelo Departamento de Administração e a última pela Faculdade de Ciências Médicas²²².

Esse ciclo, por sua vez, era dividido em disciplinas de formação e de especialização. As disciplinas de formação eram todas obrigatórias, representando o núcleo fundamental do ciclo e constituindo a formação técnica-profissional básica. As de especialização, por sua vez, são

²²⁰ FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS. Relatório de atividades do Departamento de Direito de 1970. Pg. 8.

²²¹ FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS. Relatório de atividades do Departamento de Direito de 1970. Pg. 8-9.

²²² FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS. Relatório de atividades do Departamento de Direito de 1970. Pg. 10-11.

aquelas destinadas à formação técnica e profissional em um ramo específico do Direito. Ela inclui a possibilidade de cursar disciplinas optativas que estejam relacionadas à área de especialização escolhida²²³.

Cada disciplina correspondia a sessenta e quatro horas-classe que eram distribuídas em um semestre letivo e desdobradas semanalmente em uma aula maior de duas horas e duas aulas menores de uma hora. Essa carga horária era acrescida de um mínimo de dezesseis horas de trabalho extraclasse passíveis de serem majoradas para trinta e duas horas a critério do Departamento competente se condizente com a natureza da disciplina e da didática desta, consistente em “pesquisa bibliográfica ou de gabinete, exercícios práticos e de aplicação, aferições de rendimento, seminários e outras atividades do mesmo gênero”²²⁴.

O currículo pleno do ciclo profissional consistia em um roteiro que sugeria a forma mais conveniente de concluir o curso. O estudante, todavia, possui a prerrogativa de, ouvido o professor orientador²²⁵ e respeitados os pré-requisitos, organizar seu plano de estudo em outra sequência e alterar o número de disciplinas cursadas por semestre, tendo uma formação profissional de duração diferenciada²²⁶.

Em defesa do currículo ora exposto, assim se manifestou o Prof. Roberto Lyra Filho:

O programa padrão de Direito obedece ao currículo mínimo, com o acréscimo constante do currículo pleno já experimentado, cujas diretrizes fundamentais são: a) compor o sistema, através da atenção às teorias gerais, integrando cada sequência de disciplina, de sorte a dar uma enfiatura científica e desobstruir as disciplinas de duplicação desnecessária do instrumental conceitual geral; assim, por exemplo, é possível ministrar em mais curto prazo, as matérias processuais (civil e penal), pois a Teoria Geral do Processo já assentou os lineamentos da ciência processual unificada; b) atender à dinamização prática, no décimo semestre, por meio de um esboço de especialização e integração que leve o estudante, inclusive com a aplicação do Estágio da Ordem dos Advogados, à habilitação profissional plena²²⁷.

²²³ Idem.

²²⁴ FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS. Relatório de atividades do Departamento de Direito de 1970. Pg. 10.

²²⁵ Não se tem muitas informações sobre esse professor orientador, se essa figura existiu na prática, nem seu processo de escolha. Pela especificação é como se fosse um monitor.

²²⁶ FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS. Relatório de atividades do Departamento de Direito de 1970. Pg. 11.

²²⁷ FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS. Relatório de atividades do Departamento de Direito de 1970. Pg. 12.

O currículo encontrava-se estruturado da seguinte forma²²⁸:

<i>Ciclo Básico (quatro semestres)</i>	<i>Ciclo Profissional (seis semestres)</i>
<p>Disciplinas de Formação</p> <p>1- Teoria da Ciência;</p> <p>2- História do Pensamento Filosófico e Científico;</p> <p>3- Métodos e Técnicas de Pesquisa Social (incluindo métodos e técnicas do trabalho intelectual e complementos de Matemática),</p> <p>4- História do Pensamento Social,</p> <p>5- História do Pensamento Econômico,</p> <p>6- História das Instituições,</p> <p>7- Introdução à Ciência Política,</p> <p>8- Introdução à Economia,</p> <p>9- Introdução à Sociologia,</p> <p>10- História Econômica Geral e Formação Econômica do Brasil,</p> <p>11- História Social, Política e Administrativa do Brasil,</p> <p>12- Geografia Humana Geral e do Brasil</p>	<p>Disciplinas de Formação</p>
	<p>5º semestre</p> <p>- Finanças Públicas;</p> <p>- Direito Constitucional;</p> <p>- Direito Internacional Público;</p> <p>- Teoria Geral do Direito Privado</p>
	<p>6º semestre</p> <p>- Direito Civil I (pré-req: TGDPriv);</p> <p>- Direito Administrativo I (pré-req: Dir. Const.);</p> <p>- Direito Comercial I (pré-req: TGDPriv);</p> <p>- Direito do Trabalho (pré-req: TGDPriv)</p>
	<p>7º semestre</p> <p>- Direito Penal I (pré-req: Dir. Const.);</p> <p>- Direito Civil II (pré-req: TGDPriv);</p> <p>- Direito Comercial II (pré-req: Dir Com. I);</p> <p>- Direito Administrativo II (pré-req: Dir Adm. I)</p>
	<p>8º semestre</p> <p>- Direito Civil III (pré-req: TGDPriv);</p> <p>- Direito Penal II (pré-req: Dir. Penal I);</p> <p>- Direito Financeiro (pré-req: Fin. Públ. e Dir.</p>

²²⁸ FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS. Relatório de atividades do Departamento de Direito de 1970. Pg. 11-12.

	<p><i>Adm. II);</i></p> <p><i>- Teoria Geral do Processo (pré-req: Dir. Const. e Dir. Adm.)</i></p>
	<p>9º semestre</p> <p><i>- Direito Processual Civil (pré-req: TGProc, Dir. Trab. e Dir. Civil I, II, III);</i></p> <p><i>- Direito Processual Penal (pré-req: TGProc e Dir. Penal II);</i></p> <p><i>- Medicina Legal;</i></p> <p><i>- Direito Internacional Privado (pré-req: Dir. Const. e TGDPriv)</i></p>
<p>Disciplinas de Complementação</p> <p><i>1- Teoria Geral do Direito Público</i></p> <p><i>2- Introdução à Ciência do Direito</i></p>	<p>Disciplinas de Especialização - 10º semestre</p> <p><i>(pré-req: todos os créditos dos semestres anteriores)</i></p>
<p>Disciplinas de Integração (duas de livre escolha)</p>	<p><i>- Direito e Processo Especializado (Civil, Comercial, Administrativo, Penal, Trabalhista etc);</i></p> <p><i>- Análise de Jurisprudência (correspondente a cada especialização);</i></p> <p><i>- Disciplina não-jurídica adequada à especialização;</i></p> <p><i>- Estágio da Ordem dos Advogados, conforme convênio celebrado com a respectiva Seção do Distrito Federal pela Fundação Universidade de Brasília.</i></p>

Percebe-se aqui, como afirmamos anteriormente, as feições desenvolvimentistas do governo autoritário que se instalara no país. Ampliou-se a carga de matérias do ciclo básico, com destaque para as disciplinas de caráter científico e intensificou-se a preocupação com as disciplinas econômicas, reflexo do viés desenvolvimentista do regime. As disciplinas técnicas

não sofreram grandes alterações, mas como o curso básico foi alargado, a formação profissional ficou concentrada nos seis últimos períodos. Ressalta-se, contudo, que o estímulo à pesquisa quedava ofuscado pelo contexto institucional repressivo que obstruía a livre circulação de ideias.

O currículo extenso manifesta uma preocupação em repassar ao estudante todo o arcabouço normativo que sustenta o Estado. Aliando esse fato à repressão ideológica perpetrada pelo regime autoritário, percebe-se que o Direito é concebido como um instrumento de reprodução e manutenção da ordem posta. Conseguimos observar claramente os famas de Cortázar dançando catala e trégua²²⁹ nessa acepção curricular.

3.4.4. Reforma do Ensino Superior de 1968

O regime militar promoveu a reforma do ensino superior no ano de 1968 por meio da Lei n. 5.540 que fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e de sua articulação com a escola média. Essa lei incorporou os anseios docentes manifestados em ocasiões anteriores, adotando inclusive a estrutura pensada para a Universidade de Brasília como um padrão nacional.

.Segundo Cunha, a reforma do ensino superior era uma pauta há muito levantada pelo movimento estudantil e pelos intelectuais da época: “A generalidade da insatisfação para com a situação do ensino superior (...) levou a que o governo ouvisse as sugestões daqueles que, em seu próprio âmbito, defendiam a urgência da reformulação profunda desse grau de ensino”²³⁰²³¹.

Das medidas introduzidas pelo diploma legislativo, destaca-se a extinção do sistema de cátedras; a padronização da estrutura departamental como base da organização universitária de modo a eliminar a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes e aumentar a produtividade dos recursos humanos e materiais a disposição; a indicação da organização universitária como regra para o ensino superior; o estímulo à iniciativa privada, cuja autorização e reconhecimento dependeriam de decreto do Poder Executivo após parecer prévio do Conselho

²²⁹ Trégua e catala são as danças que os famas dançam.

²³⁰ CUNHA, op. cit, Pg 217.

²³¹ Além disso, o contexto econômico e social exigia essa tomada de atitude por parte do governo central. “O crescimento da população urbana, a industrialização e a monopolização, gerando aumento das camadas médias, em termos absolutos, a redefinição do papel da mulher como trabalhadora no âmbito extradoméstico, a elevação dos requisitos educacionais para o preenchimento dos cargos nas burocracias públicas e privadas foram processos que seguiram seu curso após o golpe. Ademais, eles se intensificaram pela política econômica adotada”. *In*: CUNHA, *Ibidem*, Pg 81.

Federal de Educação; a unificação do concurso vestibular para todas as áreas do conhecimento; a incumbência de o Conselho Federal de Educação elaborar os currículos mínimos e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes às profissões regulamentadas em lei.

Além disso, coloca-se como objetivo do ensino superior a pesquisa junto ao desenvolvimento profissional. A profissionalização de professores foi amplamente estimulada, fazendo-se menção a uma política nacional e regional de aperfeiçoamento de pessoal docente a ser definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida pela CAPES e pelo Conselho Nacional de Pesquisa, que guiariam os programas de aperfeiçoamento estabelecidos pelas universidades. Alude-se, ainda, à preferência de contratação docente pelo regime de dedicação exclusiva às atividades de ensino e pesquisa.

Notam-se muitos pontos de contato entre a proposta legislativa e aquela veiculada pelo projeto UnB. Darcy reconhece a semelhança, mas denuncia a farsa estabelecida:

De fato, quando se promulgou a chamada “reforma universitária de 1968” e, posteriormente, todos os remendos adispostos a ela, aquelas liberdades já vieram castradas, e aquelas renovações estruturais degradadas. O mais grave, porém, é que os velhos catedráticos e a reação acadêmica já se haviam reapossado da universidade. Em suas mãos, como era inevitável, cada inovação se converteu num escárnio, agravando muitas vezes os problemas que poderiam ter resolvido. Assim é que pupulam pelo Brasil afora os simulacros dos institutos centrais; as departamentalizações de mentira; o regime de créditos funcionando pior que os antigos seriados; os currículos de curta duração deteriorando os títulos profissionais; os falsos programas de pós-graduação falsificando a moeda acadêmica, que são os graus de mestre e de doutor. É o autoritarismo catedrático redivivo, numa sociedade e numa universidade cada vez mais gerontocráticas ²³².

Anísio Teixeira também tece duras críticas à reforma intentada pelo regime militar. A falta de articulação entre os institutos de ensino superior e a parca produção de pesquisa não seriam problemas resolvidos a partir de qualquer imposição legislativa.

A reforma universitária, que se vem fazendo objeto de verdadeiro clamor público, reflete dois problemas, nascidos da expansão universitária pela multiplicação de escolas e da necessidade da universidade se fazer a universidade moderna de pesquisa e criação da cultura. O primeiro, mais imediato, é o da integração das múltiplas escolas com objetivos similares e isoladas entre si, do que resultou grave duplicação de equipamento e

²³² RIBEIRO, 1978, op. cit., Pg 64.

professorado, em conjuntos mais amplos para melhor aproveitamento dos recursos humanos e materiais. Em essência, um problema de racionalização dos serviços de ensino oferecidos pela universidade ampliada e em crescimento espontâneo e desordenado (...).

O segundo problema é muito mais importante. É o da reforma da universidade para poder ela cumprir a missão de universidade de pesquisa, de estudos profundos e avançados, pelos quais possa construir a cultura brasileira e fazer marchar o conhecimento humano (...).

No projeto de “reestruturação”, que se promulgou, para a universidade federal – mas que se pretende estender a todas em face do espírito de reforma que anima o ensino superior público e o de dependência privada – além dos aspectos de reorganização administrativa das escolas, fala-se muito em pesquisa (...). Essa abordagem parece-nos totalmente imprópria para o ensino superior brasileiro. Nunca tivemos grande experiência de ensino superior desse tipo no Brasil. O ensino superior brasileiro tem sido um ensino fundamentalmente superficial, destinado apenas a transmitir conhecimento, só por exceção e em casos individuais atingindo algum nível de pesquisa. Não há nenhum poder de lei que possa subitamente transformar todos esses professores em pesquisadores e dizer-se que toda universidade vai fazer pesquisa ²³³.

O objetivo do governo autoritário era tornar o ensino superior mais eficiente e produtivo para atender às demandas impostas pelo desenvolvimento econômico. Conferia-se, portanto, “ênfase ao ensino técnico, em detrimento da tradição humanista, e privilegiava-se o desenvolvimento tecnológico, em prejuízo da pesquisa voltada para a ciência pura” ²³⁴.

Os elementos reformistas acima dispostos revela-nos a ascensão da pedagogia tecnicista. Ela possuía a neutralidade científica por pressuposto e inspirava-se nos princípios da eficiência e da produtividade. O processo educativo deveria ser ordenado de modo a tornar-se objetivo e operacional ²³⁵. Segundo Cunha, o processo educacional passou a ser associado à produção de uma mercadoria que implicaria, como todo processo econômico, um custo e um benefício. “O benefício podia ser expresso apenas em número de alunos promovidos ou formados durante um certo tempo (análogo ao número de peças por hora...) ou, mais sofisticadamente, ao diferencial de salário supostamente acrescido como resultado do conhecimento adquirido” ²³⁶.

²³³ TEIXEIRA, Anísio. Notas sobre a universidade (1968). In **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia da Editora Nacional, 1969. Pg 239-242.

²³⁴ MOTTA, op. cit., Pg 9.

²³⁵ SAVIANI, op. cit., Pg 381.

²³⁶ CUNHA, op. cit., Pg 234-235.

Realizando a distinção entre as concepções pedagógicas que historicamente influenciaram as mentalidades de educadores e intelectuais brasileiros, assim dispôs Saviani:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção²³⁷.

O projeto educacional do regime autoritário tentou importar as inovações pensadas para o projeto Universidade de Brasília, fruto do trabalho da intelectualidade brasileira fortemente influenciada pela pedagogia nova. As semelhanças, todavia, quedam ofuscadas na medida em que a lei n. 5540 estruturou-se com base em outros pressupostos pedagógicos e, principalmente, foi veiculada em um regime de exceção avesso à livre circulação de ideias.

3.4.5. Currículo do Departamento de Direito após a Reforma

Após a reforma do ensino de 1968, o currículo do curso jurídico passou a ter uma nova feição. O curso básico reduziu-se a dois semestres letivos compostos por seis matérias de formação, e o curso profissionalizante tornou-se generalista, não contando mais com a opção pela especialização em áreas de atuação ao final do curso²³⁸.

Disciplinas do ciclo básico

- *História da Cultura;*
- *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social I;*
- *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social II;*
- *Introdução à Ciência Política;*

²³⁷ SAVIANI, op. cit., Pg 382.

²³⁸ FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS. Relatório de atividades do Departamento de Direito de 1970. Pg. 13-20.

- *Introdução à Sociologia;*
- *Introdução à Economia;*
- *duas disciplinas de integração (livre escolha do estudante)*

Disciplinas do ciclo profissional

3º semestre

- ***Introdução à Ciência do Direito I*** (pré-req: básico do ICCH)

“Elementos da teoria geral do direito; epistemologia jurídica; enciclopédia jurídica; sociologia do direito e história das ideias jurídicas”.

- ***Teoria Geral do Direito Público*** (pré-req: básico do ICCH)

“Estudo das normas e princípios doutrinários aplicáveis à realidade social, dentro de um Estado, ou entre vários Estados”.

- ***Teoria Geral do Direito Privado*** (pré-req: básico do ICCH)

“Estudo das normas e princípios fundamentais do Direito Privado, com especial ênfase dogmática aos respectivos artigos do Código Civil e do Código Comercial brasileiros”.

- ***Teoria Geral do Direito Penal e Criminologia*** (pré-req: básico do ICCH)

“História das instituições e doutrinas penais. Aplicação dos conceitos fundamentais da Teoria Geral do Direito ao Direito Penal. Introdução à Criminologia”.

- ***Finanças Públicas*** (pré-req: básico do ICCH)

“Visão teórica dos fenômenos relacionados com a atividade financeira do Estado. Estudo da receita, despesa, orçamento e crédito públicos, numa perspectiva jurídica, política e econômica. A teoria da extrafiscalidade”.

4º semestre

- ***Introdução à Ciência do Direito II*** (pré-req: Introd. Dir. I)

“História das ideias jurídicas, quadro teórico geral, exame dos principais jusfilosóficos contemporâneos”.

- ***Direito Constitucional I*** (pré-req: TGDPub)

“Estudo das normas e princípios fundamentais da organização política do Brasil, com ênfase especial à Emenda Constitucional nº1, de 17 de outubro de 1969 (Organização Nacional, Poder Executivo, poder Legislativo e Poder Judiciário)”.

- ***Direito Civil I*** (pré-req: TGDPriv)

“Estudo das normas e princípios fundamentais da teoria geral do Direito das Obrigações, isto é, complexo das relações patrimoniais referentes a fatos, ou prestações de uma pessoa a outra, com ênfase especial à dogmática”.

do Código Civil.”.

- Direito Comercial I (pré-req: TGDPriv)

“Estudo das normas e princípios fundamentais do Direito Comercial, isto é, do complexo das relações jurídicas referentes ao comércio. Conceituação, obrigações e prerrogativas dos comerciantes e auxiliares do comércio. Sociedades mercantis”.

- Direito Penal I (pré-req: TGDPenal e Crim.)

“Estudo das normas e princípios fundamentais, com ênfase especial à dogmática da parte geral do Código Penal brasileiro e da Lei de Contravenções Penais”.

5º semestre

- Direito Constitucional II (pré-req: Dir. Const. I)

“Estudo (prossequimento) da Emenda Constitucional n. 1, de 17 de outubro de 1969 (Declaração de Direitos, Ordem Econômica e Social. Família, Educação e Cultura. Disposições Gerais e Transitórias”.

- Direito Civil II (pré-req: Direito Civil I)

“Estudo das normas e princípios fundamentais dos contratos civis, com ênfase especial à dogmática do Código Civil brasileiro e das leis extravagantes”.

- Direito Comercial II (pré-req: Dir. Com. I)

“Estudo das normas e princípios fundamentais dos contratos mercantis e dos títulos de crédito, com especial ênfase à dogmática dos respectivos dispositivos legais”.

- Direito Penal II (pré-req: Dir. Penal I)

“Estudo das normas e princípios fundamentais, com ênfase especial à dogmática da Parte Especial do Código Penal Brasileiro e da Lei de Contravenções Penais (Infrações penais contra a pessoa, patrimônio, Organização do Trabalho, Sentimento Religioso, Respeito aos Mortos e Costumes)”.

- Direito Internacional Público (pré-req: TGDPub)

“Estudo das normas e princípios fundamentais que disciplinam as relações jurídicas entre os Estados e destes com os indivíduos. Ênfase especial aos organismos internacionais de que participe o Brasil e as convenções e tratados firmados pelo nosso país”.

6º semestre

- Direito Administrativo I (pré-req: Dir. Const. II)

“Estudo das normas e princípios fundamentais referentes ao funcionamento do Estado, organização dos serviços públicos e relações jurídicas com as pessoas, com ênfase especial à dogmática dos respectivos dispositivos legais”.

- Direito Civil III (pré-req: TGDPriv)

“Estudo das normas e princípios fundamentais de Direito das Coisas, isto é, do complexo das relações jurídicas referentes às coisas suscetíveis de apropriação pelo homem, com ênfase especial à dogmática do Código Civil Brasileiro e das Leis Extravagantes”.

- Direito Comercial III (pré-req: Dir. Com. II)

“Estudo das normas e princípios fundamentais da falência e da concordata, do Direito Comercial marítimo e do Direito Comercial aéreo, com ênfase especial à dogmática dos respectivos dispositivos legais”.

- Direito Internacional Privado (pré-req: TGDPriv)

“Estudo da evolução do Direito Internacional Privado Brasileiro até o Anteprojeto Haroldo Valladão. O Direito Internacional Privado no quadro do Sistema Interamericano, de que é parte o Brasil. A questão de objeto do Direito Internacional Privado. O fato anormal e as circunstâncias de conexão. Casuísticas”.

- Direito Penal III (pré-req: Direito Penal II)

“Estudo das normas e princípios fundamentais, com ênfase especial à dogmática da parte especial do Código Penal brasileiro e da Lei das Contravenções Penais (infrações penais contra a Família, Incolumidade Público, Paz Pública, Fé Pública e Administração Pública) e leis extravagantes”.

7º semestre

- Direito Administrativo II (pré-req: Dir. Adm. I)

“Estudo das normas e princípios fundamentais referentes aos atos e contratos administrativos, com ênfase especial à dogmática dos respectivos dispositivos legais”.

- Direito Civil IV (pré-req: TGDPriv)

“Estudo das normas e princípios fundamentais de Direito de Família e Sucessões, isto é, do complexo das relações jurídicas referentes à família e da transferência de patrimônio do morto, com ênfase especial à dogmática do Código Civil Brasileiro e das leis extravagantes”.

- Teoria Geral do Processo (pré-req: Introd. Dir. II)

“Estudo das instituições fundamentais comuns aos processos civil, penal e trabalhista, com ênfase especial ao desenvolvimento histórico e na moderna elaboração científica do Direito Processual”.

- Direito do Trabalho I (pré-req: TGDPriv e TGDPub)

“Estudo das normas e princípios fundamentais, com ênfase especial à dogmática, das relações jurídicas oriundas do contrato individual de trabalho”.

- Direito Agrário (pré-req: Dir. Const. II e Dir. Civil III)

“Estudo das normas e princípios fundamentais, das relações jurídicas decorrentes da atividade rural, com ênfase especial à dogmática dos respectivos dispositivos legais”.

8º semestre**- Direito Administrativo III (pré-req: Dir. Adm. II)**

“Estudo das normas e princípios fundamentais referentes ao domínio público e da relação estatutária, com ênfase especial à dogmática dos respectivos dispositivos legais”.

- Direito Judiciário Civil I (pré-req: TGProc)

“Estudo do organismo judiciário civil, de litígio no processo de conhecimento, da constituição, do saneamento e do desenvolvimento da relação processual e da estrutura procedimental”.

- Direito Judiciário Penal I (pré-req: TGProc)

“Estudo do organismo judiciário penal, do litígio no processo de conhecimento, da constituição, do saneamento e do desenvolvimento da relação processual e da estrutura procedimental”.

- Direito do Trabalho II (pré-req: Dir. Trab. I)

“Estudo das normas e princípios fundamentais, com ênfase especial à dogmática, das relações jurídicas oriundas da convenção de trabalho”.

- Direito Financeiro (pré-req: Finan. Pub. e Dir. Const. II)

“Conceituação teórica. História. Atividade financeira. História da Codificação do Direito Financeiro Brasileiro. Direito Penal Tributário. Contencioso Tributário. Normas gerais de Direito Tributário. Sistema Tributário: imposto, taxas, contribuições de melhoria e contribuições parafiscais. Classificação da receita. Contabilidade pública”.

9º semestre**- Direito Judiciário Civil II (pré-req: Dir. Jud. Civil I)**

“Estudo dos recursos, da coisa julgada, do processo de execução e dos procedimentos especiais, do Código de Processo Civil e das leis extravagantes, bem como do anteprojeto de Código de Processo Civil”.

- Direito Judiciário Penal II (pré-req: Dir. Jud. Penal I)

“Estudo dos recursos, da coisa julgada, de processo de execução e dos procedimentos especiais, do Código de Processo Penal e das leis extravagantes, bem como do anteprojeto de Código de Processo Penal”.

- Direito Judiciário do Trabalho (pré-req: TGProc)

“Estudo do organismo judiciário trabalhista, do litígio no processo de conhecimento, da constituição, e desenvolvimento da relação processual e estrutura procedimental. Coisa julgada. Recursos. Execução”.

- Direito Tributário (pré-req: Dir. Finan.)

“Sistema Tributário Nacional. Impostos Federais. Impostos Estaduais. Impostos Municipais. Incentivos fiscais regionais e setoriais. Taxas federais. Contribuições de melhoria. Contribuições previdenciárias, profissionais e

econômicas”.

- Direito Previdenciário e Infortunistica (pré-req: Dir. Trab. II)

“estudo das normas e princípios fundamentais, com ênfase especial à dogmática, da segurança social e do acidente do trabalho”.

10º semestre

- Prática Forense (pré-req: os demais semestres completos)

“Estudo pragmático do Direito Judiciário. Formação simulada de autos. Estágios em primeira e segunda instâncias”.

- Análise de Jurisprudência I (pré-req: os demais semestres completos)

“Estudo crítico e comparativo das decisões dos tribunais brasileiros em matéria de Direito Público: Direito Constitucional e Direito Administrativo”.

- Análise de Jurisprudência II (pré-req: os demais semestres completos)

“Estudo crítico e comparativo das decisões dos tribunais brasileiros em matéria de Direito Civil e Direito Comercial”.

- Análise de Jurisprudência III (pré-req: os demais semestres completos)

“Estudo crítico e comparativo das decisões dos tribunais brasileiros em matéria de Direito do Trabalho e Previdência Social”.

- Análise de Jurisprudência IV (pré-req: os demais semestres completos)

“Estudo crítico e comparativo das decisões dos tribunais brasileiros em matéria de Direito Penal”.

- Filosofia do Direito (pré-req: os demais semestres completos)

“Gnoseologia e ontologia jurídica; epistemologia e lógica jurídicas”.

- Medicina Legal (pré-req: Nihil)

“Estudo dos conhecimentos médicos e físicos destinados a auxiliar a execução de dispositivos legais. Técnicas de Antropologia, Sexologia, Obstetrícia, Traumatologia, Asfixiologia, Tanatologia, Psicologia, Psiquiatria Forense e Psicologia Judiciária. Deontologia Médica”.

- História do Direito Brasileiro (pré-req: os demais semestres completos)

“Estudo do desenvolvimento e transformações das ideias e instituições jurídicas brasileiras”

Nesse currículo percebe-se claramente a consolidação da proposta pedagógica do período. Não se quer com essa afirmação qualificar de forma negativa o currículo vigente. O regime militar preocupou-se em modernizar o sistema universitário brasileiro incentivando a produção científica. Essa feição pode ser observada no ciclo básico, em que temos duas matérias obrigatórias em métodos e técnicas de pesquisa social. O ciclo profissional, todavia, destinou-se a formação de um egresso generalista. As especializações foram retiradas e ampliou-se a carga horária obrigatória do curso, acrescentando-se as disciplinas de Direito Tributário, Direito Agrário e Direito Previdenciário e Infortúnica. Quase todas as outras disciplinas foram desdobradas em mais uma seriação (Direito do Trabalho, Direito Comercial, Direito Civil, Direito Judiciário Penal, Direito Judiciário Civil e Direito Administrativo).

A formação de um profissional generalista ganhou relevo nessa acepção curricular. E para que melhor fosse proporcionada a habilitação profissional plena, previu-se a figura de um professor-orientador²³⁹. Ele seria designado antes do início do período letivo pelo chefe do Departamento responsável pelo curso, e ficaria responsável por assistir individualmente o estudante. A tutoria assim designada participaria da aferição do rendimento escolar do aluno assistido, na medida em que o professor-orientador estaria sempre presente na preparação e no desenvolvimento dos programas de trabalho do aluno orientado, cabendo àquele registrar na ficha escolar o resultado das entrevistas e emitir parecer sobre qualquer decisão que afetasse a vida acadêmica deste.

Cernicchiaro²⁴⁰, contudo, deixa transparecer em seu discurso uma preocupação metodológica quanto ao ensino jurídico. Afirma em sua apreciação final que o ensino superior é encarado como o local de formação científico-profissional do estudante, de maneira integrada e não desnecessariamente duplicada. Cernicchiaro afirma que o ensino jurídico da capital se orientava menos pelo sistema de cátedra, caracterizado pelo abuso das aulas expositivas e monológicas que colocavam o discente em posição passiva, e mais pelo sistema de seminários e trabalhos práticos capazes de estimular o estudante a realizar investigações científicas originais, despertando, assim aptidões e vocações.

²³⁹ Não se teve acesso a nenhum documento que comprove se essa tutoria foi efetivamente implantada e quais seus desdobramentos, ficando apenas o registro nesse relatório.

²⁴⁰ Professor que subscreveu o relatório da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de 1970.

As explicações catedráticas são tidas como “humilhantes, inconsistentes e, sempre, desatentas”²⁴¹. Motivo pelo qual devem ser substituídas, se não em sua totalidade, ao menos em grande parte, pelos exercícios orais e escritos e pelos seminários, veículos capazes de proporcionar uma aprendizagem “ativa, democrática e salvadora”²⁴².

Cernicchiaro faz ainda referência a um parecer do Prof. Xavier de Albuquerque que, após ter militado na escola tradicional, assim opinou sobre o ensino jurídico levado a cabo da Faculdade de Direito da UnB²⁴³.

O ensino do Direito, na Universidade de Brasília, procura equilibrar um rigoroso aparelhamento teórico e uma acentuada visão prática. Sob este último aspecto, vale assinalar a introdução de um semestre de especialização, no bacharelado, e os diversos instrumentos pedagógicos mediante os quais se busca facilitar o trânsito entre a vida acadêmica e a profissional. Também as próprias soluções didáticas gerais e especiais introduzem um sistema flexível, combinando as preleções e os seminários, o endereço geral às turmas e a orientação individualizada, esta com programas de trabalho que atendem às condições intelectuais e à personalidade global de cada estudante. Mai ainda: a prévia passagem por um ciclo básico e o sistema de disciplinas de integração e complementação habilitam à formação de uma cultura com o indispensável equipamento geral, antes do avanço no ‘profissionalismo’, a cujos peculiares aspectos se dá, também a merecida atenção. Em suma, sem prejuízo dos aspectos técnico-profissionais, manifesta-se a presença do arcabouço que se poderia, em sentido mais amplo, chamar humanístico²⁴⁴.

Conclui o relatório de 1970 afirmando que o ensino jurídico da Universidade de Brasília visava a formar um jurista detentor tanto do conhecimento prático como do científico e que era capaz de cumprir esse intento aliar a “armadura teórica dos conceitos fundamentais do Direito”

²⁴¹ FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS. Relatório de atividades do Departamento de Direito de 1970. Pg.23.

²⁴² FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS. Relatório de atividades do Departamento de Direito de 1970. Pg.24.

²⁴³ Pelo seu conteúdo, que menciona um semestre de especialização, e levando em consideração que o relatório foi escrito em 1970, leva-nos a inferir que tal pronunciamento do professor Xavier provavelmente tenha ocorrido antes da implementação do currículo estruturado após a reforma de 1968. Pensamos importante, mesmo assim, fazer referência a esse posicionamento para mostrar o perfil de alguns docentes e a crítica já existente à estrutura tradicional de ensino jurídico no âmbito do Departamento de Direito da UnB.

²⁴⁴ FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS. Relatório de atividades do Departamento de Direito de 1970. Pg.24.

com a “experiência vivida na análise da legislação, da doutrina e da jurisprudência de um ramo ou aspecto do Direito Positivo”²⁴⁵.

Apesar do perfil crítico de alguns docentes quanto ao ensino jurídico tradicionalmente realizado por meio de aulas expositivas, o panorama geral do curso aponta para uma direção oposta aos anseios dos discursos realizados. As dinâmicas interacionais entre discentes e docentes e as próprias possibilidades de desenvolvimento de ensino-aprendizagem são pautadas pela estrutura curricular. Os elementos desse currículo visto como “o maior avanço dentro do ensino jurídico em nosso país”²⁴⁶ indicam o alinhamento a uma concepção de ensino jurídico formalista, que concebe o jurista como aquele conhecedor de toda a produção técnica do legislador. Isso também é passível de se inferir a partir da leitura da ementa das disciplinas disponibilizadas nos documentos a que tivemos acesso e que reproduzimos na tabela desta seção.

O discurso curricular transparece características de esperanças. Apesar de existirem discursos inflamados em sentido contrário à educação jurídica tradicional, a carga horária de matérias técnicas é ampliada e a daquelas de caráter humanístico é reduzida. Além disso, não há espaço para a interdisciplinaridade, na medida em que o objetivo de cada disciplina do ciclo profissional encontra-se restrito à letra da lei. Não se realizam, portanto, mudanças efetivas capazes de concretizar um novo modelo de ensino-aprendizagem.

3.4.6. Resolução do Conselho Federal de Educação de 1972

Em 1972, o CFE aprovou a Resolução n.3 que introduziu no Brasil um novo currículo mínimo para os cursos jurídicos. Essa nova concepção curricular abriu a possibilidade de as instituições criarem habilitações específicas, bem como de modularem o tempo de duração de seus cursos tendo por parâmetro os limites estabelecidos. Todavia, grande parte dos cursos castrou sua liberdade criativa e se autolimitou ao mínimo formalmente estabelecido²⁴⁷.

A regulamentação em tela determinou as diretrizes de funcionamento dos cursos jurídicos brasileiros de 1973 a 1995. Segundo Horácio Wanderlei, essa resolução foi o primeiro

²⁴⁵ FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS. Relatório de atividades do Departamento de Direito de 1970. Pg.24.

²⁴⁶ FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS. Relatório complementar de atividades do Departamento de Direito de 1970. Pg.10.

²⁴⁷ RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do Direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino.** Florianópolis, SC: Fundação Boiteux, 2002. Pg. 25 e 28.

grande passo no sentido da flexibilização curricular dos cursos jurídicos que já vinha ocorrendo desde 1962²⁴⁸.

O currículo mínimo de 1972 encontrava-se assim estruturado²⁴⁹:

<i>Matérias Básicas</i>	<i>Matérias Profissionais</i>
<p>1- <i>Introdução ao Estudo do Direito;</i> 2- <i>Economia;</i> 3- <i>Sociologia</i></p>	<p>4- <i>Direito Constitucional (Teoria do Estado – Sistema Constitucional Brasileiro);</i> 5- <i>Direito Civil (Parte Geral – Obrigações. Parte Geral e Parte Especial – Coisas – Família – Sucessão);</i> 6- <i>Direito Penal (Parte Geral – Parte Especial);</i> 7- <i>Direito Comercial (Comerciante – Sociedades – Títulos de Crédito – Contratos Mercantis e Falências);</i> 8- <i>Direito do Trabalho (Relação do Trabalho – Contrato de Trabalho – Processo Trabalhista);</i> 9- <i>Direito Administrativo (Poderes Administrativos – Atos e Contratos Administrativos – Controle da Administração Pública – Fundação Pública);</i> 10- <i>Direito Processual Civil (Teoria Geral - Organização Judiciária – Ações – Recursos - Execução);</i> 11- <i>Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento – Recursos – Execução);</i> 12- <i>Duas dentre as seguintes :</i></p> <p><i>Direito Internacional Público; Direito Internacional Privado; Ciência das</i></p>

²⁴⁸ RODRIGUES, *Ibidem*, Pg 25.

²⁴⁹ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 3, de 25 de fevereiro de 1972.

	<p><i>Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal); Direito da Navegação (Marítima); Direito Romano; Direito Agrário; Direito Previdenciário; Medicina Legal.</i></p>
--	--

Também era exigida a Prática Forense sob a forma de estágio supervisionado, o Estudo de Problemas Brasileiros e a prática da educação física, com predominância desportiva de acordo com a legislação específica²⁵⁰.

O curso deveria desenvolver-se em um mínimo de 2700 horas de atividades. A integralização dessas horas se faria em no mínimo quatro e no máximo sete anos letivos. À instituição que oferecia o curso jurídico era facultativo o estabelecimento de habilitações específicas por meio da intensificação do estudo em alguma matéria constante tanto na resolução ou em outras criadas pelos currículos plenos²⁵¹.

Com isso o governo deixava clara sua intenção de controlar a qualidade dos cursos jurídicos do país mediante a definição de um feixe mínimo obrigatório de conteúdos a serem ministradas ao futuro bacharel²⁵².

Horácio Wanderlei afirma que as determinações do Conselho Federal de Educação corporificadas na resolução em estudo apresentaram progressos notáveis em comparação às normas anteriores na medida em que trouxeram a flexibilidade curricular acompanhada da possibilidade de criação, pelas instituições de ensino, de habilitações específicas, bem como a possibilidade de flexibilização do tempo de duração dos cursos jurídicos: “Esse conjunto de inovações permitia a implantação de um currículo pleno estruturado sobre uma visão interdisciplinar do Direito, bem como a melhor adequação da formação profissional às necessidades do mercado de trabalho e às diversas realidades locais e regionais”²⁵³.

²⁵⁰ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 3, de 25 de fevereiro de 1972. Nota-se a estreita relação com o regime militar nessas duas últimas matérias. O EPB foi matéria criada no período ditatorial, bem como a determinação da obrigatoriedade da prática de atividade física.

²⁵¹ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 3, de 25 de fevereiro de 1972.

²⁵² RODRIGUES, op. cit., Pg 27.

²⁵³ RODRIGUES, Idem.

O otimismo do autor supracitado, todavia, não é unanimidade. Muitos especialistas criticam a resolução baseados no fato de que o sistema por ela adotado carece de interdisciplinaridade e ignora as reais necessidades sociais²⁵⁴. Acrescentamos como deficiência a ausência de matérias de cunho científico de modo a estimular a pesquisa e a construção de conhecimento daquela advinda.

Com relação à parte prática, o conjunto normativo vigente até 1995 previa dois estágios diferenciados na seara jurídica: o estágio supervisionado – matéria do currículo mínimo prevista da Resolução CFE n.003/72 sob a nomenclatura Prática Forense- e o estágio de prática forense e organização judiciária (Lei n 05842/72 e Resolução CFE n 015/73) de caráter facultativo e que, uma vez cursado pelo aluno com aprovação lhe dava o direito de inscrição da OAB com dispensa da prestação do Exame da Ordem²⁵⁵.

3.4.7. Enquanto isso, no Departamento de Direito da UnB

Na consulta aos arquivos do período que se estende de 1972 a 1995 só tivemos acesso ao currículo proposto em 1982 para avaliar o impacto que o currículo mínimo realizou no curso. Deste período tivemos acesso aos relatórios elaborados pelos chefes do departamento do Direito apresentando os resultados do ano letivo e sugestões para melhoramento do curso relativos aos anos de 1978, 1980, 1982, 1983, 1984 e 1985. Eles nos fornecem um quadro de como o ensino jurídico estava sendo desenvolvido na capital federal. Optou-se por trabalhá-los na ordem cronológica para realizar uma análise ao final. Ressalta-se que as críticas, preocupações e sugestões efetuadas ao longo desses anos não se modificaram de maneira substancial.

No relatório de 1978, o então chefe do Departamento de Direito, José Francisco Paes Landim, afirma que o Departamento funcionou dentro das expectativas e que as deficiências que enfrentava eram de natureza estrutural. Neste ponto reclama por uma reformulação na organização curricular do curso e, ainda, pela necessidade de ampliar a quantidade de docentes

²⁵⁴ RODRIGUES, Idem.

²⁵⁵Cf. RODRIGUES, op. cit., Pg 29, essa situação causou muita confusão. Os aplicadores confundiam os dois exames e gerou uma anomalia que persiste nos cursos jurídicos, o estagio nos cursos de direito são estruturados para preparar apenas para o exercício da advocacia, as outras profissões da área jurídica são renegadas.

em dedicação exclusiva. A falta de professores em dedicação exclusiva era vista como um impedimento à sedimentação de grupos de pesquisas²⁵⁶.

Frisou-se bastante a necessidade de contratação de mais professores, na medida em que, aliada à questão do estímulo à pesquisa estava o frequente choque de horários entre disciplinas, provocado tanto pela falta de disponibilidade docente em ministrar aulas em outro horário, como pela captação de professores da graduação pelo programa de pós²⁵⁷.

Salientou-se, ainda, a necessidade de criação de um escritório modelo para “iniciar o futuro bacharel no emaranhado processual da profissão”²⁵⁸. A UnB era, segundo Paes Landim, a única grande instituição de ensino jurídico a não possuir seu próprio escritório modelo de advocacia que servisse de estágio aos alunos matriculados na disciplina Prática Forense do Departamento de Direito²⁵⁹.

Com relação ao desenvolvimento do ensino jurídico, apontou-se a falta de interdisciplinaridade no curso. Afirma-se que o Direito está em crise e que a consciência jurídica da sociedade diminuía diante da crença na eficiência dos tecnocratas. O bacharel se perdia no estudo do formalismo legal e encontrava-se alheio á realidade política, econômica, social e antropológica que o cerceava. “As escolas de Direito formam hoje técnicos do Direito (e a UnB pode se orgulhar de diplomar os melhores do país)²⁶⁰, mas não os bacharéis integrados nas aspirações maiores do tempo e da História”²⁶¹.

Interessante notar que Paes Landim identifica como uma das causas para o fracasso da promoção da interdisciplinaridade justamente o que Darcy Ribeiro priorizou como fundamental para a integração entre as áreas do conhecimento: a organização departamental. Na visão daquele a prática mostrou que a teoria não se concretizou, na medida em que os departamentos possuíam vida compartimentada e não interagiam, não se interdisciplinavam. Para o jurista “somente a

²⁵⁶ DEPARTAMENTO DE DIREITO. Informações do chefe do departamento. 1978. Pg 1.

²⁵⁷ DEPARTAMENTO DE DIREITO. Informações do chefe do departamento. 1978. Pg 4.

²⁵⁸ DEPARTAMENTO DE DIREITO. Informações do chefe do departamento. 1978. Pg 4.

²⁵⁹ Idem.

²⁶⁰ Confirma-se aqui a análise que realizamos acima. Apesar da exortação inflamada de Cernicchiaro, reconhece-se que nem a UnB fugia do tecnicismo.

²⁶¹ DEPARTAMENTO DE DIREITO. Informações do chefe do departamento. 1978. Pg 5.

criação de uma Faculdade centrada sobre o objeto do estudo integrado do Direito, da Política, das Relações Internacionais, da Sociologia, poderia modernizar o ensino jurídico”²⁶².

As discussões sobre crise do Direito e do seu ensino puramente dogmático, sobre o alheamento dos bacharéis às questões sociais, estavam fortes à época. Dentre as várias atividades desenvolvidas pelo Departamento destacam-se o seminário proferido por Lyra Filho intitulado “A crise da dogmática jurídica”²⁶³ - um ensaio sobre a crise que envolve o entendimento e a aplicação do Direito no mundo moderno- e o ciclo de palestras envolvendo a temática “Ensino Jurídico”, realizado de 10 a 12 de outubro de 1978 e contando com a participação do Ministro Jose Carlos Moreira Alves (STF); além de professores do Departamento de Direito, juristas e outras Instituições: Cláudio Pacheco (UFRJ), José Eduardo Faria (USP), João Batista Villela (UFMG), Joaquim Arruda Falcão (UFPE), Rosa Cardoso (UFSM), Luiz Alberto Warat (UFSM), Tércio Sampaio Ferraz Jr. (USP), Alberto Venâncio Filho (OAB), Hélio Jaguaribe (FCM), Lorival Villanova (UFPE), Vicente Barreto (FCM), Nelson Laks Eizirik (IBMEC), Mário Machado (FINEP) e Aurélio Wander Bastos (Fundação Rui Barbosa)²⁶⁴.

O relatório de 1980 teve como ponto central considerações sobre a Prática Forense. Destacou-se o esforço empreendido no sentido de adequar essa disciplina às reais necessidades do ensino do Direito, ressaltando-se o entrosamento mantido com a OAB- Seção DF e os estágios proporcionados aos alunos ao final do curso²⁶⁵.

Salientou-se, ainda, que no projeto de instalação do novo prédio da FA estavam previstos o Laboratório de Informática Jurídica, o Escritório Modelo, o Tribunal do Júri Simulado e o Laboratório de Modernização do Ensino do Direito²⁶⁶, o que, nos dizeres do subscritor do relatório²⁶⁷, se constituiria “em valioso incremento à melhoria das atividades didáticas do Direito”²⁶⁸.

²⁶² Idem.

²⁶³ Já indicando aqui uma mudança da sua percepção acerca do fenômeno jurídico.

²⁶⁴ DEPARTAMENTO DE DIREITO. Informações do chefe do departamento. 1978. Pg 2.

²⁶⁵ DEPARTAMENTO DE DIREITO. Relatório Geral de Atividades. 1980. Pg 1.

²⁶⁶ Não sabemos se esse laboratório foi efetivamente implantado, nem o que se entende por modernização do ensino jurídico nesse texto, mas já sinaliza uma crescente preocupação do Departamento com a atualização do ensino e com o viés prático.

²⁶⁷ Não conseguimos dados do subscritor.

²⁶⁸ DEPARTAMENTO DE DIREITO. Relatório Geral de Atividades. 1980. Pg 1.

Não conseguimos obter dados sobre a efetiva implantação desses institutos, nem sobre o que se entendia por modernização do ensino, se seria a introdução de novas tecnologias às metodologias de ensino-aprendizagem, ou se seria pensar formas de promover a efetiva interdisciplinaridade e acabar ou ao menos minorar o reinado do formalismo jurídico. A sua só idealização, todavia, já sinaliza a crescente preocupação do departamento com a atualização do ensino e com a efetiva realização da integração entre teoria e prática.

Em 1982 foi elaborado um novo fluxograma do Curso de Direito a partir de projeto formulado pelo professor Hugo Gueiros para melhor adequação da grade horária e para solucionar os constantes problemas de insuficiência de sala de aula, disponibilidade de professores para lecionar no período da tarde e reduzido número de docentes em dedicação exclusiva²⁶⁹.

Esse último problema, novamente destacado em 1982 é visto como o calcanhar de Aquiles do curso jurídico. A escassez de professores em regime de dedicação exclusiva prejudica tanto o desenvolvimento de pesquisas, quando a promoção de cursos de extensão²⁷⁰. José Bugarin, então subscritor do relatório, afirmava que esse problema não era solucionável no Direito "uma vez que a grande maioria dos nossos professores ocupam cargos da Magistratura Superior do País e dos meios forenses da Capital da República, somente podendo colaborar com a UnB em tempo parcial"²⁷¹.

Em 1983, ressaltaram-se os esforços empreendidos pelo departamento para melhorar o ensino quanto ao aspecto prático por meio das atividades de Prática Forense, com práticas simuladas, dos estudos de Jurisprudência e das medidas visando à implantação do Escritório Modelo. Iniciou-se também a implantação de um novo fluxograma que teve por objetivo apenas distribuir melhor as matérias de modo a compatibilizar com os horários docentes e viabilizar o seguimento do curso sem choque de horários entre disciplinas obrigatórias de um mesmo semestre²⁷².

²⁶⁹ DEPARTAMENTO DE DIREITO. Relatório de chefe de departamento. 1982. Pg 1.

²⁷⁰ Cursos de extensão eram concebidos como aqueles fornecidos pela Faculdade de Direito para atender a comunidade externa.

²⁷¹ DEPARTAMENTO DE DIREITO. Relatório de chefe de departamento. 1982. Pg 2.

²⁷² DEPARTAMENTO DE DIREITO. Relatório de chefe de departamento. 1983. Pg 2.

Esse novo fluxograma foi aprovado na ata da reunião do Colegiado do Departamento de 24 de setembro de 1982 para entrar em vigor no primeiro semestre de 1983. O plano de oferta das disciplinas apresentado pelo professor Hugo Gueiros foi analisado e discutido pelos presentes para ao final ser aprovado com algumas alterações. O seguinte currículo foi aprovado:

1º semestre	- Introdução à Metodologia Científica, Língua Portuguesa 1, Língua Estrangeira Moderna, Estudos dos Problemas Brasileiros 1 e Prática Desportiva 1.
2º semestre	- Introdução ao Direito, Introdução à Sociologia, Introdução à Ciência Política, Estudo dos Problemas Brasileiros 2 e Prática Desportiva 2.
3º semestre	- Introdução à Economia, Teoria Geral do Direito Público, Teoria Geral do Direito Privado e História das Ideias Jurídicas.
4º semestre	- Teoria Geral do Processo, Direito das Obrigações, Direito Civil 1 e Direito Penal 1.
5º semestre	- Direito Constitucional 1, Direito Judiciário Penal 1, Direito Civil 2 e Direito Financeiro.
6º semestre	- Direito Administrativo 1, Direito do Trabalho 1, Direito Penal 2 e Direito Judiciário Civil 1.
7º semestre	- Direito Judiciário do Trabalho, Direito Comercial 1, Direito Constitucional 2 e Direito do Trabalho 2.
8º semestre	- Direito Administrativo 2, Direito Tributário, Medicina Legal, Direito Judiciário Civil 2, Direito Judiciário Penal 2, Direito Previdenciário, Direito Internacional Público.
9º semestre	- Prática Forense 1, Direito Administrativo 3, Direito Civil 3, Direito Comercial 2, Análise de Jurisprudência, Direito Sindical e Filosofia do Direito.
10º semestre	- Prática Forense 2, Criminologia, Direito Internacional Privado e Jurisprudências.

Cabe aqui realizar duas comparações: a primeira, deste currículo com aquele implementado após a reforma de 1968; e a segunda, deste com o currículo mínimo estabelecido pela Resolução n.3 do CFE em 1972.

A primeira comparação nos revela que foram suprimidos os desdobramentos que o currículo pós-68 havia realizado. As disciplinas de metodologia e técnica de pesquisa social I e II foram aglutinadas na Introdução à Metodologia Científica, as Introduções à Ciência do Direito I e II foram aglutinadas na Introdução ao Direito, as matérias Direito Agrário e Teoria Geral do Direito Penal foram suprimidas, bem como os desdobramentos Direito Comercial 3 e Direito Penal 3.

Fazendo-se o cotejo com o currículo mínimo de 1972 percebe-se o acréscimo das disciplinas de metodologia científica, de estudo de línguas, de introdução à ciência política, de criminologia, de filosofia do direito, de análise de jurisprudência, de direito sindical, de história das ideias jurídicas e de teoria geral do direito público, do direito privado e do processo.

Tentou-se, portanto, garantir a formação de um profissional técnico detentor de uma cultura humanística trabalhando com as variáveis negativas de falta de espaço e de professores de dedicação exclusiva. Podemos, todavia, estender a crítica realizada aos currículos anteriores a este ora analisado. A formação humanística desenvolve-se apenas em matérias isoladas. A interdisciplinaridade fica prejudicada e as matérias profissionalizantes reproduzem a ótica do formalismo jurídico. O ponto positivo do currículo reside nas disciplinas de análise de jurisprudência que permitem uma abertura para a análise crítica do trabalho dos tribunais e da aplicação dos textos legais, mas, ainda assim, ela fica isolada no final do curso.

Os dois últimos relatórios que tivemos acesso correspondem aos anos de 1984 e 1985. O primeiro reafirma o firme propósito do Departamento de Direito em melhorar suas atividades, nesse sentido já sinaliza a futura transformação do Departamento em Faculdade, a princípio pensada em integração com o Departamento de Ciência Política e Relações Internacionais, para tanto fora aprovada a divisão do Departamento do Direito em Departamento de Direito Público e Departamento de Direito Privado que formariam, junto com aquele, a futura Faculdade de Direito e Ciência Política. As atividades do Escritório Modelo iniciaram nesse ano também justamente com o objetivo de possibilitar ao estudante maior contato com a realidade e com a prática profissional por meio do atendimento da população que demandava assistência judiciária²⁷³.

Em 1985 afirma-se que o desenvolvimento do curso de graduação tem sido satisfatório levando em consideração as dificuldades e limitações reiteradas constantemente nos relatórios anteriores. À falta de espaço e professores cresceu-se um elevado número de alunos, o qual a chefia atual se empenhava em diminuir. A redução do número de estudantes em sala de aula era

²⁷³ DEPARTAMENTO DE DIREITO. Relatório de chefe de departamento. 1984. Pg 1.

desejada pelos membros do Colegiado do Departamento para melhorar o nível de rendimento das aulas e do aproveitamento dos alunos²⁷⁴.

O relatório de 1985 também apresenta comentários positivos sobre a instalação do escritório modelo, afirmando que ele estava desenvolvendo intensas atividades junto à população de Brasília necessitada de assistência judiciária, a cidades satélites e à própria comunidade universitária. Os estudantes de direito desempenhavam as atividades com seriedade e os objetivos do escritório de promover o contato dos estudantes com atividades práticas estavam sendo atingidos com exatidão²⁷⁵.

Do quadro delineado nessa seção algumas conclusões podem ser tiradas. Percebemos a ascensão forte de um grupo questionador do ensino jurídico e de sua estrutura, seja pelo seu alheamento à prática e a questões sociais, seja pela metodologia de ensino voltada apenas para o estudo da dogmática.

O currículo que foi efetivamente estruturado, todavia, não era capaz de responder a essas demandas. Diante da perspectiva oficial, o avanço introduzido por esse currículo reside na ampliação do número de matérias de viés crítico e filosófico, como a análise de jurisprudência, a filosofia do direito e a criminologia, ambas, por sinal, ministradas por Lyra Filho que nessa época já havia mudado sua percepção do fenômeno jurídico. Essas matérias, todavia, ficam inseridas em meio a um turbilhão de matérias específicas que não partem de uma concepção crítica. Elas são disciplinas formalistas e não são construídas de modo a discutir as questões sociais e políticas que as circundam. A interdisciplinaridade e o raciocínio crítico possuem seu local bem delimitado curricularmente.

Por esses motivos ousamos dizer que as esperanças ficam mais fortemente evidenciadas nesses discursos curriculares analisados. Os problemas que afligem o ensino jurídico desenvolvido no seio da FD-UNB são identificados e questionados com maior tenacidade, mas, semelhante às esperanças de Cortázar, recusa-se a sair em viagem. Permanece-se insistindo nas mesmas soluções curriculares adotadas anteriormente, não se propondo uma mudança efetiva.

²⁷⁴ DEPARTAMENTO DE DIREITO. Relatório de chefe de departamento. 1985. Pg 2. Interessante notar que, ao invés de se focar em incremento do quadro docente e em ampliação do espaço físico, pensa-se em formas de restringir o acesso.

²⁷⁵ DEPARTAMENTO DE DIREITO. Relatório de chefe de departamento. 1985. Pg 3.

3.5. Ensino Jurídico novamente em xeque

A partir dos anos 50 a perda da identidade social do jurista estimulou o surgimento da abordagem do ensino jurídico a partir de uma perspectiva de crise²⁷⁶. O movimento de insatisfação com o ensino do Direito em curso no país intensificou-se nas décadas de 80 e 90, marcadas pela falência do regime autoritário e pelo processo de abertura democrática²⁷⁷. Os descontentamentos dirigiram-se principalmente às questões curriculares e metodológicas²⁷⁸.

²⁷⁶ FELIX, Loussia P. M. Da reinvenção do ensino jurídico: considerações sobre a primeira década. In OAB – Conselho Federal e Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB (Org.). **OAB Recomenda** – Um Retrato dos Cursos Jurídicos. 1 ed. Brasília: OAB-Conselho Federal, 2001, v 1. Pg 25.

²⁷⁷ LOUSSIA, op. cit., Pg 28-29. “Até meados da década de 90, a grande expansão dos cursos de Direito se dera entre 1967 e 1975, com a proliferação das IES privadas. Já na década de 1980, com os primeiros estudos que apontavam para uma agudização da crise do ensino, tanto o MEC quanto o Conselho Federal de Educação passaram a adotar uma política de restrição para a abertura de novos cursos, sem, contudo, apontar soluções ou esboçar reações para a crise já instalada. A apreciação da evolução do ensino jurídico e a política estatal correlata mostram que a política oficial foi a responsabilização das faculdades em relação ao conteúdo e qualidade do ensino jurídico (...). No período atual, a partir da década de 90, essa intervenção frágil, distanciamento da problemática e impasses teórico-institucionais, vai ser revertida pela adoção de uma atitude ativa frente aos problemas do ensino por meio de prerrogativas legais e interesses legitimados”. A crise, então, agudizou-se pela expansão do setor privado de forma desenfreada, sem observar parâmetros mínimos de qualidade. Cf. ADEODATO, João Maurício. Ensino jurídico e capacitação docente. In Comissão de Ensino Jurídico da OAB (Org.). **OAB ensino jurídico** – novas diretrizes curriculares. Brasília: Brasília Jurídica, 1996. Pg 76: “A distribuição desenfreada de concessões para abertura e funcionamento de faculdades de Direito já tem história tristemente longa 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 sócia 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 forçar um maior rigor qualitativo, além das vantagens estatísticas de exibir maior percentual de universitários, decidindo-se invariavelmente pela quantidade a custo da qualidade, da sociedade, de estudantes despreparados e de seus futuros e mais ainda incautos clientes”.

²⁷⁸ “A crise do ensino jurídico já não era mais percebida como uma simples crise pedagógica desde os anos 80. Mas vai também ser uma discussão metodológica, com variados porta-vozes de uma e outra vertente da falência”. Cf. FELIX, op. cit., Pg 27. Segundo Ghirardi, a década de 90 representa uma mudança na percepção da função social das faculdades de Direito. “Uma primeira matriz é a que informa o projeto de criação dos cursos de Direito no Brasil do século XIX. Uma das funções que tais cursos deveriam cumprir era a de fornecer quadros para o Estado, que precisava recompor sua estrutura administrativa após a declaração da independência política. Uma segunda matriz é detectável a partir de meados do século XX, quando transformações econômicas profundas geram um aumento expressivo na demanda por profissionais do Direito (...) Acredita-se, nesse momento, que é função das faculdades capacitarem seus egressos a contribuir com sua competência técnica, para os diferentes projetos de desenvolvimento nacional. Um marco desse segundo momento pode ser encontrado no movimento de reformas que agitou a década de 1960. Mais recentemente, a multiplicação vertiginosa do número de vagas oferecidas deu origem à certa matriz de leitura que julga estar esgotado o modelo anterior. Ela entende ser função da Universidade oferecer uma formação jurídica capaz de dar conta das multifacetadas implicações do processo de globalização. Como referencia temporal desse terceiro momento, pode-se adotar a determinação, em 1994, de obrigatoriedade de aprovação no exame da Ordem para todos os egressos que desejem atuar como advogados.” Cf. GHIRARDI, José Garcez. A praça pública, a sala de aula: representações do professor de Direito no Brasil. In CARVALHO, Evandro Menezes de (organizadores; et al). **Representações do professor de direito**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2012. Pg 27.

Os termos do debate foram definidos por Lyra Filho. Em “O direito que se ensina errado” afirma que a crise do ensino jurídico está imbricada em uma compreensão equivocada do fenômeno jurídico:

(...) pode entender-se (o direito que se ensina errado), é claro, em, pelo menos, dois sentidos: como o ensino do direito em forma errada e como errada concepção do direito que se ensina. O primeiro se refere a um vício de metodologia; o segundo, à visão incorreta dos conteúdos que se pretende ministrar.

No entanto, as duas coisas permanecem vinculadas, uma vez que não se pode ensinar bem o direito errado; e o direito, que se entende mal, determina, com essa distorção, os defeitos de pedagogia.

Mas o importante a destacar é outra coisa: parece-me que existe um equívoco generalizado e estrutural, na própria concepção do direito que se ensina. Daí é que partem os problemas; e, desta maneira, o esforço deste ou daquele não chega a remediar uma situação globalmente falsa²⁷⁹.

Lyra Filho afirma, ainda, que os currículos estão longe de “ensejar uma abordagem dinâmica”, pois neles, “o que adquire relevo é, sempre, o DIREITO IV (no esquema desenhado por Lyra Filho o Direito IV identifica o direito visto como controle social global, considerado como pleno, hermético e sem contradições); isto é, amputando o que, mesmo este, possa ter de vitalidade, nas contradições gritantes que se pretende negar”²⁸⁰.

O insuflamento da perspectiva de crise promoveu o deslocamento do debate do âmbito puramente acadêmico para o plano institucional²⁸¹. Em 1980 uma Comissão de Especialistas de Ensino de Direito foi nomeada pelo MEC, visando a verificar a situação atual dos cursos jurídicos do país e propor uma alteração do currículo mínimo²⁸². Apesar de todo o trabalho realizado a proposta²⁸³ elaborada pela Comissão foi ignorada pelo MEC²⁸⁴.

²⁷⁹ LYRA FILHO, **O direito que se ensina errado**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980. Pg 5-6.

²⁸⁰ LYRA FILHO, op. cit., Pg 28 “Talvez seja por isso que se desencanta o jovem estudante de direito. Talvez seja por isso que, dizem, o curso jurídico atrai os alunos acomodados, os carneirinhos dóceis, os bonecos que falam com a voz do ventríloquo oficial, os secretários e office boys engalanados de um só legislador, que representa a ordem dos interesses estabelecidos. O uso do cachimbo dogmático entorta a boca, ensinada a recitar, apenas, artigos, parágrafos e alíneas de ‘direito oficial’. Mas, então, é também uma injustiça cobrar ao estudante a mentalidade assim formada, como se fosse um destinado criado por debilidade intrínseca do seu organismo intelectual. Sendo as refeições do curso tão carentes de vitaminas, que há de se estranhar na resultante anemia generalizada?”

²⁸¹ FELIX, op. cit., Pg 28.

²⁸² “A Comissão foi composta inicialmente pelos professores Alexandre Luiz Mandina (Rio de Janeiro), Lourival Vilanova (Pernambuco), Orlando Ferreira de Melo (Santa Catarina) e Rubens Sant’Anna (Rio Grande do Sul). A partir de 1981, com a impossibilidade de comparecimento dos dois primeiros, a Comissão foi reestruturada com a

Em 1991 o Conselho Federal da OAB, então sob a presidência de Marcelo Lavenère Machado, instituiu a Comissão de Ciência e Ensino Jurídico²⁸⁵ que tinha como objetivo levantar dados e análises a respeito da situação do Ensino Jurídico no Brasil, realizar diagnósticos tanto do ensino como do mercado de trabalho para advogados para, com base nesses dados, propor uma concreta correção das distorções encontradas. O diagnóstico e as propostas foram divulgados na XIV Conferencia Nacional da OAB, realizada em Vitória (ES) em setembro de 1992, e foram publicados no livro “OAB Ensino Jurídico – diagnóstico perspectivas e propostas”.

A Comissão em tela fixou em seus trabalhos elementos paradigmáticos para pautar o desenvolvimento das propostas a serem realizadas. Foram eles: demandas sociais, demandas de novos sujeitos, demandas tecnológicas, demandas éticas, demandas técnicas, demandas de especialização, demandas de novas formas organizativas do exercício profissional, demandas de efetivação do acesso à justiça, demandas de refundamentação científica e de atualização de paradigmas²⁸⁶. Tomando esses paradigmas como norteadores, a comissão estabeleceu as linhas de ação para melhorar o ensino jurídico²⁸⁷:

1. Em linha de princípio, reafirma-se que a reforma de currículo, sem embargo de propiciar as condições para melhoria de qualidade do curso, não opera

inclusão dos professores Adherbal Meira Mattos (Pará), Álvaro Mello Filho (Ceará), Aurélio Wander Bastos (Rio de Janeiro) e Tercio Sampaio Ferraz Junior (São Paulo)”. Cf. RODRIGUES, op. cit., Pg 31.

²⁸³ A proposta dividia o curso em quatro grupos de matérias. O primeiro de matérias básicas comportaria os estudos de Introdução à Ciência do Direito; Sociologia Geral; Economia; Introdução à Ciência Política; Teoria da Administração. O segundo era o de formação geral e abrangia os estudos de Teoria Geral do Direito; Sociologia Jurídica; Filosofia do Direito; Hermenêutica Jurídica; Teoria Geral do Estado. O terceiro era composto pelas matérias de formação profissional Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Penal, Direito Comercial, Direito Administrativo, Direito Internacional, Direito Financeiro e Tributário, Direito do Trabalho e Previdenciário, Direito Processual Civil. O quarto grupo, por sua vez, era destinado às habilitações específicas e cada instituição de ensino deveriam fornecer no mínimo duas habilitações específicas e ofertar matérias que condissessem com a realidade sociocultural de cada região, às possibilidades de cada curso; à capacitação de seu quadro docente e ao interesse dos alunos. Eram ainda destinadas 600 horas para estágio a ser praticado no Laboratório Jurídico que substituiria os estágios supervisionado e extracurricular para a eliminação do Exame da Ordem. O prazo de duração do curso seria entre 5 e 7 anos. Cf. RODRIGUES, *Ibidem*. Pg 31-32.

²⁸⁴ RODRIGUES, op. cit., Pg 32.

²⁸⁵ Os membros da Comissão foram os seguintes: Álvaro Villaça de Azevedo, Edmundo Lima de Arruda Junior, José Geraldo de Sousa Júnior, Paulo Luiz Netto Lôbo, Roberto Armando Ramos de Aguiar e Sérgio Ferraz. Ela sofreu alterações em sua composição nominal durante os anos, mas foi mantida pelos presidentes subsequentes. Cf. RODRIGUES, *Ibidem*, Pg 33. Segundo Loussia Felix, a dominância de acadêmicos com uma visão eminentemente crítica do fenômeno e do ensino jurídicos foi significativa para os resultados obtidos. Cf. FELIX, op. cit., Pg 29-30.

²⁸⁶ RODRIGUES, *Idem*.

²⁸⁷ OAB. Conselho Federal. Ensino jurídico – OAB: diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: OAB, 1992. Pg 36-37.

milagres. Deve ser acompanhada do engajamento efetivo dos professores e estudantes, de mudanças de atitudes e comportamentos pedagógicos.

2. É oportuno que a OAB elabore, com a participação de especialistas de todo o país, diretrizes curriculares, que possam servir como modelo recomendável aos cursos jurídicos.
3. O currículo do curso jurídico deve ter uma composição tridimensional integrada, interligando-se disciplinas de formação geral, disciplinas profissionalizantes e atividades práticas;
4. As disciplinas de formação geral devem desenvolver a formação fundamental do aluno, capacitando-o ao raciocínio jurídico, à interdisciplinaridade, à reflexão crítica, às transformações sociais e jurídicas, incluindo-se sociologia (geral e jurídica), filosofia (geral e jurídica), economia, história do direito e do pensamento jurídico, hermenêutica, ética (geral e jurídica) e as teorias gerais, abrangentes dos vários ramos do direito privado e público;
5. As disciplinas profissionalizantes devem igualmente observar uma perspectiva crítica, capacitando o futuro profissional a enfrentar as transformações que o futuro for determinando;
6. Além do estágio, a prática deve estar associada, sempre que possível, a todas disciplinas profissionalizantes.
7. Além das disciplinas previamente determinadas, o currículo deve prever uma parte flexível para ser integrada com atividades desenvolvidas pelo aluno, conforme programação aprovada, tais como: monitoria, iniciação científica, extensão, participação em congressos, seminários, conferências e bem como seminários e exposições especiais sobre temas não previstos nos programas das disciplinas convencionais, inclusive temas interdisciplinares tais como: infância e adolescência, consumidor, meio ambiente, informática, linguagem, terra, habitação, questão populacional, produção de alimentos, dívida externa, urbanização, desenvolvimento, política, administração;
8. O currículo deve contar com o menor número de disciplinas, com o máximo de carga horária possível, oportunizando maior contato professor/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.
9. A concentração de estudos em setores especializados, durante a graduação, pode ser adotada para atender peculiaridades de regiões geoeducacionais, sem prejuízo de sólida formação geral. É preferível que as especializações sejam intensificadas em cursos de pós-graduação lato sensu.
10. As disciplinas devem ser agrupadas em setores de estudo, para maior integração dos programas e planejamento acadêmicos, de forma a evitar superposição de atividades e repetição de matérias, tão comuns nos cursos jurídicos.

A Comissão continuou trabalhando e discutindo intensamente os cenários relativos ao ensino jurídico²⁸⁸. Esse movimento, aliado à crise administrativa que também atingiu o MEC ao final do governo Collor, estimulou a nomeação de Comissões de Especialistas para prestar assessoria na instalação de um processo permanente de avaliação, acompanhamento e melhoria dos padrões de qualidade no ensino superior²⁸⁹. Em 1993 foi criada uma nova Comissão de Especialistas de Ensino de Direito²⁹⁰, incumbida de apresentar nova proposta de solução da crise do ensino jurídico. Os trabalhos da Comissão foram marcados pelo oferecimento de oportunidades de interlocução com os atores responsáveis pela materialização e oferecimento do ensino do Direito:

Como medida de atração e de interlocução com os diferentes segmentos, a CEED adotou desde medidas simples, como uma comunicação formal de sua existência a todos os agentes vinculados ao ensino e à prática do direito, como entidades de ensino superior, mas também Institutos de Advogados, Escolas de Magistratura, Associações Estudantis e outros, até medidas mais sofisticadas e de grande impacto, como a promoção, organização e execução de quatro seminários de porte nacional, num curto espaço de seis meses, entre 5 de junho e 7 de dezembro de 1993. Além disto, foi promovida em agosto do mesmo ano uma reunião com a diretoria do Colégio Brasileiro de Faculdades de Direito e com o vice-presidente do Conselho Federal de Educação (CFE), conselheiro Ernâni Bayer, que emitia os pareceres em cerca de 80 processos de carta-consulta sobre a demanda social de cursos de Direito. Naquele período, cabia ao CFE todo o controle efetivo na criação e reconhecimento de cursos de graduação, e, neste sentido, a CEED tentava promover uma articulação de ações visando a um melhor controle qualitativo de novos cursos²⁹¹.

A atividade mais destacada da Comissão, todavia, foi a elaboração de Seminários regionais cujo tema comum foi “Elevação de Qualidade e Avaliação dos Cursos Jurídicos”²⁹². Após a concretização das reuniões regionais foi realizado em Brasília, nos dias 6 e 7 de dezembro de 1993 o Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos, contando com a presença de 120

²⁸⁸ Em 1993 essa comissão elaborou um segundo volume – OAB Ensino Jurídico: parâmetros para elevação da qualidade e avaliação. “Nele é feita uma avaliação classificatória, tendo por base os dados informados pelas próprias instituições em resposta a um questionário encaminhado a todos os 184 cursos então existentes no país – 88 responderam.” Foram avaliadas questões referentes a corpo docente, infraestrutura, estrutura acadêmica, pós-graduação, pesquisa e extensão, corpo discente. Com base nesses elementos os cursos foram avaliados em bons/excelentes; regulares/satisfatórios/insuficientes. A UnB junto com apenas mais 6 cursos ficaram na primeira classificação. Cf. RODRIGUES, op. cit., Pg 34-35.

²⁸⁹ FELIX, op. cit., Pg 39.

²⁹⁰ Comissão composta por Silvino Joaquim Lopes Neto (UFRGS), José Geraldo de Sousa Júnior (UnB) e Paulo Luiz Netto Lôbo (UFAL), presidida pelo primeiro. Cf. RODRIGUES, Ibidem, Pg 35. Note-se que a professora Loussia P. Musse Felix atuou de 1992 a 1997 como consultora da Comissão.

²⁹¹ FELIX, op. cit., Pg 42.

²⁹² FELIX, Idem.

delegados inscritos oriundos das diversas regiões do Brasil. O tema central do seminário permaneceu “Elevação de Qualidade e Avaliação”. Produziu-se, ao final do evento um documento que compilou as propostas oficiais da comunidade acadêmica²⁹³.

Com relação aos quesitos curriculares foram realizadas as seguintes considerações²⁹⁴:

1. O Curso Jurídico, tanto em suas matérias fundamentais quanto nas profissionalizantes, deve propiciar uma sólida formação técnico-jurídica e sociopolítica;
2. A reflexão teórico-doutrinária do Direito deve também ser direcionada para a construção de um saber crítico que possa contribuir para a transformação e a ordenação da sociedade;
3. É necessário proporcionar ao acadêmico embasamento humanístico, com ênfase em disciplinas como Filosofia Geral, Filosofia do Direito, Sociologia Jurídica e outras matérias fundamentais e interdisciplinares, a exemplo de Sociologia Geral, Teoria Geral do Direito, Hermenêutica, Economia, Metodologia Científica, História do Direito, Português e Linguagem Jurídica, fundamentos da Ética Geral e Profissional.
4. As matérias Introdução ao Estudo do Direito, Sociologia, Economia, Filosofia e Ciência Política deverão integrar os currículos mínimos dos Cursos de Direito como matérias de formação geral ou fundamental.
5. Deverão integrar o currículo mínimo profissionalizante dos Cursos de Direito as matérias Direito Civil, Comercial, Constitucional, Tributário, Processual Civil, Processual Penal, Administrativo, Trabalho, Penal e Internacional.
6. Os Cursos Jurídicos deverão oferecer disciplinas complementares ou optativas relativas aos novos direitos e às demandas específicas do Curso, em percentual que poderá oscilar entre 15 e 30% de sua carga horária global, nele não se incluindo o estágio supervisionado;
7. Recomenda-se que o tronco comum dos currículos plenos dos Cursos Jurídicos deva ser unificado, de forma a proporcionar um maior intercâmbio entre eles;
8. Na elaboração dos conteúdos programáticos de cada disciplina deverá haver maior acompanhamento e controle para evitar repetições ou superposições assim como é necessário articular o ensino prático ao estudo dos conteúdos teóricos das disciplinas, eliminando-se a repetição.
9. Os Cursos Jurídicos poderão adotar habilitações específicas a partir do 4º ano;

²⁹³ “Os Seminários foram destinados a promover a reflexão coletiva e a recolha de sugestões e propostas acerca do diagnóstico da formação jurídica, da elevação da qualidade, das avaliações interna e externa e, finalmente, do conteúdo mínimo dos cursos jurídicos. Abertos a todos os interessados, deles participaram mnao apenas os segmentos da comunidade jurídica acadêmica (instituições de ensino públicas e privadas, professores, alunos e entidades estudantis) mais a comunidade profissional (representações da OAB, das Associações e Escolas da Magistratura, do Ministério Público; dos Sindicatos, Institutos e Associações de Advogados) e renomados especialistas na área de todo o País”. Cf. LÔBO, Paulo Luiz Neto. O novo conteúdo mínimo dos cursos jurídicos. In Comissão de Ensino Jurídico da OAB (Org.). **OAB ensino jurídico** – novas diretrizes curriculares. Brasília: Brasília Jurídica, 1996. Pg8.

²⁹⁴ MEC. SESu. Comissão de Especialistas de Ensino de Direito. Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos. Elevação de qualidade e avaliação Relatório Final. Brasília: MEC/SESu, dez. 1993.

10. O estágio supervisionado deverá ser obrigatório, desenvolvendo atividades práticas necessárias à formação das várias profissões jurídicas e será desenvolvido a partir dos últimos anos do curso, em um total mínimo de 300 horas, extinguindo-se a atual duplicidade com a disciplina Prática Forense.
11. O estágio extracurricular de Prática Forense e Organização Judiciária deve ter complementação de carga horária para os fins legalmente previstos de inscrição na OAB, em forma de residência jurídica no próprio estágio ou em órgãos judiciários, departamentos jurídicos ou escritórios de advocacia.
12. Os cursos devem funcionar durante um período mínimo de cinco e máximo de oito anos, perfazendo o mínimo de 3.300 horas de atividades didáticas. Os cursos noturnos não podem ter carga horária superior a quatro horas diárias;
13. Dependendo de cada IES o curso noturno deverá ter duração de seis anos ou, quando de cinco, ser adaptado a um período letivo que permita a combinação dos requisitos acima;
14. Deverá constituir-se pré-requisito para a graduação dos alunos dos Cursos Jurídicos, a elaboração de uma Monografia final e sua defesa oral perante banca examinadora, não sendo computada esta tarefa na carga horária total mínima. O orientador da dissertação poderá ser, a critério de cada instituição de ensino, um professor da área, pertencente à própria Faculdade, ou um orientador externo, permitida a indicação de um profissional da área jurídica sem atuação como docente;
15. Recomenda-se que a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito elabore anteprojeto de Resolução, a ser apresentado ao Conselho Federal de Educação, articulando as propostas apresentadas e que contemple as variáveis e diretrizes aprovadas no Seminário.

Transcrevemos acima apenas as soluções pensadas em termos curriculares, pois as propostas foram efetivamente levadas em consideração para a elaboração do anteprojeto da Resolução que foi aprovado em 30 de dezembro de 1994 por meio da Portaria n. 1886 expedida pelo Ministro de Educação da época, Murilo Hingel²⁹⁵.

A portaria foi publicada²⁹⁶ no Diário Oficial da União em 4 de janeiro de 1995 e sua vigência passou a ser obrigatória a partir de 1996. Vigeu até 2002 e fixou as diretrizes curriculares e o currículo mínimo do curso jurídico, repetindo as diretrizes encontradas no seminário nacional.

²⁹⁵ RODRIGUES, op. cit., Pg 40.

²⁹⁶ Afirma-se, devido ao alto grau de envolvimento da comunidade acadêmica na elaboração da Portaria n. 1.886/94, que ela representa uma verdadeira “revolução sem armas” do ensino jurídico. Cf. MELO FILHO, Álvaro. Currículos Jurídicos: novas diretrizes e perspectivas. In Comissão de Ensino Jurídico da OAB (Org.). **OAB ensino jurídico – novas diretrizes curriculares**. Brasília: Brasília Jurídica, 1996. Pg 17.

3.6. Criação da Faculdade de Direito da UnB

Esse movimento de crítica ao ensino jurídico não passou despercebido pela Universidade de Brasília que inclusive encontrava-se representada na Comissão de Especialistas na figura do professor José Geraldo de Sousa Junior. Aproveitou-se o momento de discussão e colocou-se em prática uma antiga aspiração do curso jurídico da UnB: ver o Departamento transformado em Faculdade²⁹⁷.

Em 19 de agosto de 1994 foi submetido ao reitor o processo²⁹⁸ que dava início à concretização dessa transformação. A exposição de motivos do documento inicia realizando uma reminiscência histórica sobre como o Direito sempre esteve ligado à origem e desenvolvimento da Universidade no Ocidente e, especialmente, no Brasil, cujos primeiros cursos de ensino superior foram os jurídicos, conforme mencionamos no início do capítulo²⁹⁹.

Recuperou-se o conceito de universidade em seu sentido original e o papel do Direito³⁰⁰ na concretização dos objetivos daquela:

As Universidades, embora não desenvolvam uma ciência distante da prática (praxis), não fazem concessões pragmáticas (pragma), não reduzem os valores ao utilitarismo pragmático. Em consequência, o Direito nelas ensinado, pelo menos do ponto de vista histórico, não se revela em escolas pragmáticas de Direito. O Direito é considerado como um modelo de organização social, como a Moral, um Sollen, não um Sein³⁰¹.

²⁹⁷ Por essa razão, no tocante ao ensino jurídico, o Departamento de Direito da UnB esta representado nos principais eventos que presidiram e presidem a elaboração de diagnósticos, o processo de avaliação e a definição de diretrizes neste campo. Neste caso, anote-se o trabalho desenvolvido sob a liderança do Conselho Federal da OAB, nos anos de 1992 e 1993 – com a publicação de dois livros: oab ensino jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e Avaliação – e o trabalho coordenado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito do MEC-SESu, que realizou, em 1993, três seminários regionais e um seminário nacional dos cursos jurídicos sob o enfoque da elevação de qualidade e avaliação.

²⁹⁸ Aprovado pelo Conselho Universitário na sessão de 9 de dezembro de 1994. A comissão responsável pela elaboração do projeto era composta pelos professores Ronaldo Rebello de Britto Poletti, Torquato Jardim e Dourimar Nunes de Moura. Cf. POLETTI, Ronaldo Rebello de Britto. Aula inaugural (19 de março de 1996): a criação da Faculdade de Direito da UnB. Sua história e sua vocação. In **Notícia do Direito Brasileiro**. Nova Serie n. 15. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2009.

²⁹⁹ DEPARTAMENTO DE DIREITO. Projeto de Criação da Faculdade de Direito. Pg 1-2.

³⁰⁰ O Direito tradicionalmente estudado nas primeiras universidades ocidentais era o Direito Romano que tinha aspiração de ser universal: “o Direito Romano deixou de ser considerado um Direito pagão, mas, ao contrário, fruto da racionalidade do homem, e, portanto, compatível com o ideal cristão. Assim, o Direito estudado na Universidade não era o Direito local, mas o Direito universal identificado com o Direito Romano. Decorre daí que o ensino jurídico não estava vinculado a uma profissão, mas a uma filosofia”. DEPARTAMENTO DE DIREITO. Projeto de Criação da Faculdade de Direito. Pg 2.

³⁰¹ DEPARTAMENTO DE DIREITO. Projeto de Criação da Faculdade de Direito. Pg 2..

A Universidade organiza um saber desinteressado, despojado de aspectos prático-profissionais. Dirige-se à grandeza espiritual do homem. Tal característica do saber desinteressado, de aspectos materiais, e ate profissionais, não significa que estivesse destituído de intenções práticas, mas que não se deixava dominar por elas³⁰².

Essa aspiração inicial, segundo o projeto de criação, perdeu-se em meio a crise do mundo moderno. Este, ao identificar ciência e técnica, causou a crise da civilização ocidental e de seus valores. A universidade, então não mais promove o saber despojado de aspectos materiais e profissionais, fincado em verdadeiro humanismo. Passou a focar na profissionalização para garantir a prestação de serviços necessários à consolidação do progresso científico e tecnológico, E aqui o Direito também perde seu viés universal e humanístico³⁰³.

Afirma-se, ainda, que o direito legislado nada mais é que uma expressão das instituições que o elaboraram. Ele propõe-se, portanto, a explicá-las e a disciplinar sua atuação por meio de normas de conduta da maneira mais coerente possível. A coerência dogmática é assimilada pelos aplicadores das normas tendo em vista o dever fundamental de garantir a ordem jurídica de modo a garantir elevado grau de certeza a respeito das regras que condicionam o funcionamento daquelas instituições. Segundo esse raciocínio o direito mostra-se pouco afeito à renovação do pensamento jurídico. Visando à manutenção da ordem que o constituiu o direito espera que a renovação se dê dentro dos próprios meios institucionais que lhe deram origem. Essa perspectiva dogmática do Direito é alimentada pela clientela do ensino jurídico, ávida por empregos que se oferecem a “legisperitos mais que a juristas”³⁰⁴.

Salienta-se ser esse o “drama existencial do Departamento de Direito da UnB, que, propondo-se, desse a sua origem, formar pensadores do Direito, via-se contingenciado a formar aplicadores diários do Direito”³⁰⁵.

As novas propostas para o ensino jurídico, todavia, reacendem a concepção de que o jurista verdadeiro não é aquele que integra, interpreta e aplica o direito, mas aquele que o critica, como norma e como técnica, em prol de seu constante aperfeiçoamento. Foram reforçados os

³⁰² DEPARTAMENTO DE DIREITO. Projeto de Criação da Faculdade de Direito. Pg 3.

³⁰³ DEPARTAMENTO DE DIREITO. Projeto de Criação da Faculdade de Direito. Pg 4.

³⁰⁴ DEPARTAMENTO DE DIREITO. Projeto de Criação da Faculdade de Direito. Pg 4.

³⁰⁵ DEPARTAMENTO DE DIREITO. Projeto de Criação da Faculdade de Direito.. Pg 5.

conteúdos críticos do ensino e exigida a produção crescente do estudante o que pode fazer com que a FD se torne polo de formação e atração de pensadores e reformadores do Direito³⁰⁶.

A integração com outras unidades universitárias seria feita por meio da complementação de estudos à qual será paulatinamente orientado o estudante de direito. E as disciplinas ditas humanísticas não seguiriam um padrão propedêutico. Não se divide mais o curso em ciclos, de modo que o estudante pode cursar as disciplinas no meio do curso e não necessariamente no seu início³⁰⁷.

Defende-se que o ensino jurídico não deve estar pautado na diferenciação entre teoria e prática. Elas são vistas como indissociáveis. Segundo a comissão, não se descartaria o estudo dogmático, mas este seria seguido pelo estudo crítico do sistema jurídico a ser realizado em três níveis: filosófico-moral, político e econômico-social, mas a experiência jurídica constituiria o “pré-requisito e ponto de partida das cogitações de mudança”³⁰⁸.

A criação da FD é tida como necessária para facilitar a integração do Direito com outros campos do saber que lhe são mais próximos do que aqueles que com ele estão aglutinados na Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas³⁰⁹. A concentração de Departamentos em Faculdades tinha por objetivo principal aglutinar esforços educacionais ou de pesquisa, mas a FA não correspondeu, segundo a comissão, ao seu desígnio: “outros estudos sociais que também possuem uma interface pragmática relevante ficaram dela dissociados, como a economia e a sociologia”³¹⁰. O documento aponta que a organização departamental, na prática, apresentou limites acadêmico-epistemológicos a serem superados com a criação de novas estruturas de produção de conhecimento capazes de atender aos desafios da contemporaneidade³¹¹.

Várias reuniões e conversas foram travadas com professores, alunos e funcionários para a elaboração do projeto³¹². Dentre as inovações trazidas, ressalta-se a criação da Coordenação de

³⁰⁶ Idem. Na prática isso não ocorreu, pois, pela cadeia de pré-requisitos e pela forma de oferta em termos concretos, a diferenciação entre eixo básico e profissional persiste.

³⁰⁷ Idem.

³⁰⁸ DEPARTAMENTO DE DIREITO. Projeto de Criação da Faculdade de Direito. Pg 7.

³⁰⁹ Não conseguimos resgatar o momento e o processo em que a FCLS se transforma em FA.

³¹⁰ DEPARTAMENTO DE DIREITO. Projeto de Criação da Faculdade de Direito. Pg 9.

³¹¹ TRISTÃO, Gilberto. Parecer acerca do projeto de Criação da Faculdade de Direito. Pg 6.

³¹² Os documentos de criação não especificam a metodologia de trabalho da comissão junto ao corpo discente e aos funcionários.

Especialização, Educação Continuada e Extensão Comunitária e o Centro de Estudos Interdisciplinares. A primeira seria responsável por fornecer cursos de curta, média ou longa duração, simpósios, mesas-redondas, serviços comunitários etc. para atender tanto ex-alunos como outros que tenham interesse em realizar a educação jurídica continuada. O Centro de Estudos Interdisciplinares, por sua vez, não foi concebido para ser um local isolado para a promoção de uma abertura multidisciplinar capaz de lidar com os desafios que a contemporaneidade impõe ao conhecimento e à juridicidade e sim para ser um centro articulador, tendo como eixo mediador o Direito, de temas que superam categorias e campos de estudo previamente delimitados “possibilitando o diálogo racional entre múltiplas formas de conhecimento e de saberes que se co-implicam na compreensão do Direito”³¹³.

Os objetivos da FD em curto e médio prazo foram assim dispostos³¹⁴:

- atualizar o modelo de formação técnico/profissional em condições de compor o perfil do novo jurista no limiar do sec XXI;
- proporcionar amplo atendimento às demandas sociais e de mercado com a consolidação do curso diurno e a implantação do curso noturno, cujo início ocorreu no 2/94 e a oferta permanente de alternativas profissionais de especialização, aperfeiçoamento e educação continuada.
- redefinir o perfil de pesquisa e de docência segundo um padrão já determinado pela experiência de um mestrado com 20 anos e a criação, nos próximos 4 anos, do Doutorado em Direito;
- refinamento do sistema de intercambio e de projeção do pensamento jurídico autônomo desenvolvido na UnB, com a institucionalização dos seminários internacionais – Roma-BsB, do seminário permanente de consolidação de linhas de pesquisa e com a retomada editorial da Revista Notícia do Direito Brasileiro, fundada em 1970.

As disciplinas foram divididas em quatro áreas temáticas³¹⁵:

<i>Teoria do Direito</i>	<i>Introdução ao Direito I e II, TGDPUB, TGDPENAL, TGDPRIV, TGPROCESSO I e II, Direito Romano, Pesquisa Jurídica, Criminologia, Filosofia, Noções de Direito, IDPP, Medicina Legal, Historia das Ideias Jurídicas, Historia do Direito Brasileiro.</i>
--------------------------	--

³¹³ DEPARTAMENTO DE DIREITO. Projeto de Criação da Faculdade de Direito. Pg 11-12.

³¹⁴ TRISTÃO, Gilberto. Parecer acerca do projeto de Criação da Faculdade de Direito. Pg 11.

³¹⁵ DEPARTAMENTO DE DIREITO. Projeto de Criação da Faculdade de Direito. Pg 18-31.

<i>Direito Público</i>	<i>D Eleitoral, Cidadania, Constitucional I e II, Administrativo I, II, e III, Tributário, Financeiro, Penal I e II, DIPUB, Jurisprudencias – penal, adm, const, financeiro e tributario, Legislação Admin.</i>
<i>Processo</i>	<i>Direito Processual Civil I, II e III, Direito Processual Penal I e II, Direito Processual do Trabalho, Pratica Forense I, II – Trabalho, Civil. Estágio Curricular Supervisionado I, II e III.</i>
<i>Direito Privado</i>	<i>Coisas, Familia, Comercial I e II e III, Obrigações, Contratos, Sucessoes, Agrário, Jurisprudencias – Civil, Comercial, Trabalho e Previdenciario, Direito Autoral, Industrial, da Navegação, Sindical, Trabalho I e II.</i>

Percebe-se que, mesmo tendo sido elaborado antes da aprovação da Portaria n.1886/94, já absorvia o currículo mínimo por ela estabelecido. Isso decorre do fato de o processo de construção da portaria ter envolvido membros de toda a comunidade jurídico-acadêmica brasileira, tendo a FD-UNB, inclusive, participado diretamente na Comissão. Dessa forma, ao conteúdo mínimo definido na portaria foram acrescentadas as seguintes disciplinas: Direito Romano, Pesquisa Jurídica, Criminologia, Noções de Direito, IDPP, Medicina Legal, História das Ideias Jurídicas e História do Direito Brasileiro, Legislação Administrativa, Processo do Trabalho, Direito Agrário, Direito Autoral, Direito Industrial, Direito da Navegação, Direito Sindical, as Teorias Gerais e as Jurisprudências ³¹⁶.

3.7. Avaliação do curso de graduação em Direito da UnB – 1993

Na pesquisa encontramos um valioso documento de avaliação do curso de graduação em Direito datado de 9 de novembro de 1993; anterior, portanto, à reforma curricular pretendida com a transformação do Departamento em Faculdade. A avaliação foi realizada pelo Centro de Avaliação Institucional da UnB visando a diagnosticar os aspectos pedagógicos e curriculares do curso dentro da política institucional de incentivo à qualidade de ensino.

³¹⁶ Como em 1996 vai-se ter uma nova alteração curricular que também observa a portaria, com alguns avanços pontuais, deixamos para realizar a análise nessa oportunidade.

O documento informa que a avaliação envolvia duas etapas complementares. A primeira consistia numa auto-avaliação, na qual professores e alunos avaliam tanto o curso em sua globalidade como as disciplinas integrantes do currículo. A partir dessa avaliação seriam produzidos um Relatório Avaliador do Curso e um Relatório Avaliador de Disciplinas e Desempenho Docente que ofereciam uma visão detalhada dos aspectos acadêmicos, técnicos, pessoais e institucionais relevantes ao aperfeiçoamento da qualidade no ensino de graduação. Esta etapa foi realizada no segundo semestre de 1992. A segunda avaliação é externa e desenvolveu-se no segundo semestre de 1993. Nela, pares acadêmicos e/ou profissionais com alta titulação e experiência, externos à UnB, analisam os resultados da avaliação interna junto com informações históricas e cadastrais sobre o alunado, corpo docente e técnico e as condições de infraestrutura técnica e física. Da análise assim realizada é elaborado um relatório contendo observações e recomendações para o aperfeiçoamento do curso³¹⁷.

O que vamos explorar nessa dissertação são justamente as respostas do corpo discente à primeira etapa da avaliação realizada no segundo semestre de 1992 quanto aos quesitos curriculares. Ao questionário responderam vinte e dois alunos concluintes do curso. Com isso conseguimos entender qual era a percepção discente das questões curriculares e quais os desafios e problemas que o novo projeto teve que enfrentar. Esse caleidoscópio de informações esparsas permite-nos construir um cenário do estado do ensino jurídico da FD-UNB.

Fora pedida a avaliação de questões relativas à adequação de oportunidades para o enriquecimento curricular. Essas questões destinaram-se a investigar o grau de adequação, em termos de oferta e aproveitamento, das atividades de pesquisa e extensão. O relatório não nos fornece as questões efetivamente elaboradas e sim os tópicos de análise que foram avaliados pela utilização da graduação de 1 a 5, sendo 5 o grau de satisfação máxima ao quesito em questão. O resultado das médias ponderadas das respostas foi o seguinte³¹⁸:

<i>Diversidade de opções em disciplinas optativas</i>	3
---	---

³¹⁷ UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Centro de Avaliação Institucional. Avaliação institucional do curso de Direito. 1993.

³¹⁸ UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Centro de Avaliação Institucional. Avaliação institucional do curso de Direito. 1993. Pg 12- 13.

<i>Disciplinas de real interesse no módulo livre</i>	2,59
<i>Atividades de monitoria em disciplinas</i>	2,82
<i>Atividades de pesquisa e iniciação científica</i>	2,36
<i>Estudos e atividades multidisciplinares</i>	2,64
<i>Estudos e atividades individualizadas, sob orientação</i>	2,50
<i>Atividades regulares de extensão</i>	2,55
<i>Integração com área profissional</i>	3,41
<i>Interação entre ensino e pesquisa no desenvolvimento curricular</i>	2,09

Nesse tópico, a partir da análise dos resultados, o relatório conclui que o curso estava insuficientemente adequado. Segundo o diagnóstico, o ensino de graduação em Direito tinha insuficiências no escopo de atividades e as possibilidades de enriquecimento curricular formação integral foram consideradas restritas pela maior parte do alunado. Além disso, a interação entre ensino e pesquisa não se mostrou desenvolvida em nível satisfatório. O que foi indicado como um problema mesmo em cursos estritamente profissionalizantes; nestes é necessário também aprimorar a integração dos conteúdos ensinados com o desenvolvimento de pesquisas, o que se mostra relevante para a adequada “formação global do estudante”³¹⁹.

Quanto aos enfoques propriamente curriculares procurou-se avaliar se a organização curricular do curso baseava-se em um enfoque clássico ou convencional (caracterizado pela ênfase no papel do professor, pela organização em disciplinas padronizadas e sequenciais e pela transmissão de informações) ou em um enfoque inovativo (caracterizado pela ênfase na postura ativa do estudante do processo de ensino-aprendizagem, pela organização interdisciplinar

³¹⁹ UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Centro de Avaliação Institucional. Avaliação institucional do curso de Direito. 1993. Pg 13.

flexível na aquisição de conhecimento e pela resolução de problemas)³²⁰. A gradação utilizada foi a mesma do tópico anterior e os resultados foram os seguintes³²¹:

<i>Centrado no docente</i>	4,23
<i>Centrado no aluno</i>	2,64
<i>Organização disciplinar</i>	3,27
<i>Integração interdisciplinar</i>	3
<i>Centrado na transmissão de informação</i>	3,77
<i>Centrado na resolução de problemas</i>	3,32
<i>Padronizado</i>	3,55
<i>Eletivo</i>	2,32
<i>Centrado em questões emergentes e conjunturais</i>	2,95
<i>Centrado no planejamento</i>	2,86

Pelas respostas fornecidas o relatório aponta que o enfoque curricular do curso de graduação em Direito foi diagnóstico como clássico ou convencional: “centrado no docente, na organização disciplinar padronizada, na transmissão de informações e a progressão lógica dos conteúdos”³²². Recomendou-se que fossem estudadas alternativas para uma maior flexibilização e dinamização do currículo e/ou incorporação de processos de ensino-aprendizagem que preconizem uma maior atuação discente, visto que, em geral, estes processos propiciam melhor qualidade e eficiência no aprendizado: “no estudo global de Avaliação dos Cursos da UnB,

³²⁰ Essas descrições foram estabelecidas pelo próprio instrumento avaliativo. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Centro de Avaliação Institucional. Avaliação institucional do curso de Direito. 1993. Pg 22.

³²¹ UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Centro de Avaliação Institucional. Avaliação institucional do curso de Direito. 1993. Pg 22-23.

³²² UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Centro de Avaliação Institucional. Avaliação institucional do curso de Direito. 1993. Pg 24.

realizado em 1990, observou-se clara correlação positiva entre os itens (características) do enfoque inovativo e os indicadores de qualidade e nível de preparo dos concluintes”³²³.

Foi com esse cenário que o corpo docente de 1994 se deparou. Em 1996 já se propôs um novo currículo para o curso diurno.

3.8. Currículo de 1996

. Em março de 1994 foi enviada ao Reitor João Cláudio Todorov a exposição de motivos que continha o Projeto de Implantação do Curso Noturno de Direito da UnB, anterior à Portaria n. 1886/94³²⁴. Nessa oportunidade fora adotada já a concepção curricular expressa na portaria e as reflexões no processo de construção desta foram levadas em consideração³²⁵. Todavia, não se modificou o currículo do curso diurno. Em junho de 1996 encaminha-se a proposta para mais uma modificação curricular, dessa vez do curso diurno para que os dois currículos ficassem unificados³²⁶. Como os dois ficaram iguais em conteúdo, tendo algumas diferenças apenas quanto à duração, unificaremos as considerações quanto aos dois currículos nesta seção.

A nova proposta curricular é caracterizada pelas seguintes mudanças: possui doze créditos exclusivos para a pesquisa a partir da criação das disciplinas Projeto de Monografia e Redação de Monografia, além da já existente Pesquisa Jurídica; destina doze créditos para atividades complementares; e possui doze créditos para disciplinas de módulo livre, que são disciplinas fornecidas por qualquer unidade acadêmica da Universidade, nestas incluídas as que viessem a ser oferecidas pela UnB pelo sistema de ensino a distância³²⁷.

Além dos aspectos voltados à concretização da pesquisa e da extensão acima mencionados, criam-se as disciplinas de Ética Profissional, de Teoria Geral do Estado, de

³²³ Idem.

³²⁴ DEPARTAMENTO DE DIREITO. Implantação do curso Noturno. 1994.

³²⁵ O Projeto de implantação do curso noturno segue, também, as diretrizes aprovadas pelo consenso estabelecido nos estudos já referidos da OAB (que consignaram ao curso de direito da UnB classificação de excelência) e nas conclusões aprovadas nos seminários regionais e, especialmente, no Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos realizado em Brasília, nos dias 6 e 7 de dezembro de 1993, sob os auspícios da Comissão de Especialistas de Ensino do Direito, do MEC-Sesu. Com efeito, deste consenso – de especialistas no ensino – foram extraídos indicadores curriculares, de qualidade e de avaliação adotados na proposta de implantação do curso noturno de Direito da UnB.

³²⁶ FACULDADE DE DIREITO. Alteração curricular do Curso de Direito. 1996.

³²⁷ FACULDADE DE DIREITO. Alteração curricular do Curso de Direito. 1996. Pg 3-5.

Responsabilidade Civil, de Direito Coletivo do Trabalho, de Direito Econômico, de História do Direito e de Modelos e Paradigmas da Experiência Jurídica. Criam-se, ainda, cinco matérias de Atualização e Prática do Direito e cinco disciplinas de estágio³²⁸. Associa-se às disciplinas regulares um programa de avaliação seriada do rendimento acadêmico discente consubstanciado em exames anuais de proficiência³²⁹.

Desenha-se aqui uma tabela com o currículo final por eixo temático para melhor visualização:

<i>Pesquisa</i>	<i>Projeto de Monografia, Redação de Monografia e Pesquisa Jurídica.</i>
<i>Eixo não-dogmático</i>	<i>Introdução ao Direito 1;</i> <i>Introdução ao Direito 2;</i> <i>Filosofia do Direito;</i> <i>Introdução a Filosofia;</i> <i>Ética Profissional;</i> <i>Introdução a Sociologia;</i> <i>Sociologia Jurídica;</i> <i>Introdução à Economia;</i> <i>Introdução a Ciência Política;</i> <i>Teoria Geral do Estado;</i> <i>Teoria Geral do Direito Público;</i> <i>Teoria Geral do Direito Privado;</i> <i>Teoria Geral do Direito Penal;</i> <i>Teoria Geral do Processo 1;</i> <i>Teoria Geral do Processo 2;</i>

³²⁸ Estas disciplinas possuíam abertura para a inclusão de programas de extensão. Cf. FACULDADE DE DIREITO. Alteração curricular do Curso de Direito. 1996. Pg 3.

³²⁹ FACULDADE DE DIREITO. Alteração curricular do Curso de Direito. 1996. Pg 6-7

	<p><i>Direito Romano;</i></p> <p><i>História do Direito;</i></p> <p><i>Modelos e Paradigmas da Experiência Jurídica;</i></p> <p><i>Atualização e Prática do Direito 1, 2, 3, 4 e 5;</i></p>
<p><i>Eixo dogmático</i></p>	<p><i>Direito Constitucional 1;</i></p> <p><i>Direito Constitucional 2;</i></p> <p><i>Direito das Obrigações;</i></p> <p><i>Direito dos Contratos;</i></p> <p><i>Direito das Coisas;</i></p> <p><i>Direito da Família;</i></p> <p><i>Direito das Sucessões;</i></p> <p><i>Responsabilidade Civil;</i></p> <p><i>Direito Administrativo 1;</i></p> <p><i>Direito Administrativo 2;</i></p> <p><i>Direito Financeiro;</i></p> <p><i>Direito Tributário;</i></p> <p><i>Direito Penal 1;</i></p> <p><i>Direito Penal 2;</i></p> <p><i>Direito Processual Civil 1;</i></p> <p><i>Direito Processual Civil 2;</i></p> <p><i>Direito Processual Civil 3;</i></p> <p><i>Direito Processual Penal 1;</i></p> <p><i>Direito Processual Penal 2;</i></p> <p><i>Direito do Trabalho;</i></p>

	<i>Direito Coletivo do Trabalho;</i> <i>Direito Processual do Trabalho;</i> <i>Direito Comercial 1;</i> <i>Direito Comercial 2;</i> <i>Direito Comercial 3;</i> <i>Direito Internacional Público;</i> <i>Direito Econômico</i>
<i>Prática</i>	<i>Estágio 1;</i> <i>Estágio 2;</i> <i>Estágio 3;</i> <i>Estágio 4;</i> <i>Estágio 5.</i>
<i>Exames anuais</i>	<i>Proficiência 1;</i> <i>Proficiência 2;</i> <i>Proficiência 3;</i> <i>Proficiência 4.</i>

As reformas visavam uma adequação às alterações realizadas no campo da educação jurídica: “estas alterações têm a ver com uma realidade estrutural básica de transição entre paradigmas de cientificidade e de modos de produção de conhecimento que afetam o jurídico”³³⁰. Aponta-se que nesse novo paradigma, pensa-se o ensino indissociado da pesquisa de modo a levar o discente a desenvolver o raciocínio crítico e jurídico e assim propiciar-lhe uma sólida formação técnico-científica e sócio-política interdisciplinar e adequada às profissões jurídicas.

Percebe-se que os discursos curriculares da década de 90 estavam preocupados em se inserir no modelo de cientificidade baseado na interdisciplinaridade, na promoção da pesquisa e

³³⁰ DEPARTAMENTO DE DIREITO. Implantação do curso Noturno. 1994. Pg 2.

da extensão de maneira a formar não apenas técnicos em Direito que conhecem o conteúdo da norma positivada, mas profissionais capazes de refletir criticamente sobre o conteúdo dessas normas e avaliar a sua aplicabilidade nas questões que lhes são apresentadas. Não um mantenedor da ordem posta, mas um fator de transformação social.

Esses objetivos são materializados no currículo pela inserção de disciplinas voltadas para a pesquisa e pela criação das disciplinas de Prática e Atualização do Direito. Estas foram estruturadas para ser a abertura curricular para todas as práticas de profissões jurídicas além da advocacia – a forense, a do MP, a negocial, a arbitral, a jurídico-administrativa – e para a promoção da atualização discente em temáticas novas que possuam relevância científica e sejam impossíveis de serem limitadas em apenas um campo do saber.

Aqui os cronópios começam a surgir de forma tímida. Dizemos isso, pois a insatisfação com o modelo tradicional do ensino jurídico culminou em pequenas inovações efetivas nos aspectos curriculares, especialmente pela inclusão de mais disciplinas de pesquisa e das disciplinas de Prática e Atualização do Direito. Estas são capazes de fornecer uma abertura epistemológica para a promoção de estudos efetivamente interdisciplinares. A iniciativa concentrou-se, entretanto, apenas nesses espaços curriculares. Outro ponto curioso é que se frisou intensamente a necessidade de se formar um profissional interdisciplinar e de se garantir a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, mas se delimita os espaços curriculares em que se realizaria a pesquisa e aqueles em que daria a formação interdisciplinar. Outro ponto interessante é que se preserva a característica própria dos currículos tradicionais de engessar o ensino em uma grade fechada, tolhendo a autonomia discente para direcionar sua própria formação. Esse foi um ponto inclusive de questionamento pela Câmara de Ensino de Graduação da UnB que, ao analisar o projeto, apresentou uma objeção ao excesso de matérias obrigatórias³³¹. Conseguiu-se driblar essa objeção pela afirmação de que essas eram imposições do próprio Ministério da Educação e Desporto e que as matérias adicionadas eram de cunho humanístico: "Em lugar de tornarmos optativa a formação de um ano de sociologia, por que não aceitarmos que essa obrigatoriedade vai mais além que a regra da Universidade? Aquilo que abunda não

³³¹ FACULDADE DE DIREITO. Adaptações à proposta de alteração curricular, consoante determinações da Câmara de Ensino de Graduação-CEG. Pg 4.

atrapalha”³³². Nessa questão específica observa-se mais um traço de fama, um ranço da perspectiva tecnicista: na resposta não se cogita em diminuir as matérias obrigatórias do ciclo profissional. Esse discurso deixa transparecer a concepção de que o egresso da Faculdade de Direito deve conhecer em minúcias as leis de cada ramo jurídico, confundindo Direito com produção legislativa.

3.9. Novas diretrizes em consonância com a LDB

Seguindo a mesma linha da flexibilização curricular visando à adaptação às peculiaridades locais e regionais de cada instituição, a Portaria n. 1886 de 1994 apresentou o mesmo problema no âmbito do ensino jurídico nacional das alterações curriculares anteriores, não trazendo os resultados práticos esperados e proporcionando um ensino do Direito ainda alheio à realidade social.

Com a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da educação em 1996, ocorreu o movimento de transição do currículo mínimo para as diretrizes curriculares. Estas não se destinavam apenas à especificação das disciplinas que deveriam compor a formação básica do egresso dos cursos de graduação, mas tinham por objetivo fornecer às instituições de ensino linhas gerais capazes de definir as competências e habilidades que se deseja formar nos estudantes³³³.

A fixação dos currículos mínimos como incumbência do Conselho Federal de Educação fora prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024 de 1961, em seu art. 9º, e na Lei de Reforma Universitária 5.540 de 1968, art. 26. A definição do mínimo curricular válido em todo o país serviu para estabelecer um patamar uniforme entre cursos de instituições de ensino diferentes. A flexibilização, nesse modelo, residia nos acréscimos ao currículo mínimo que cada instituição poderia realizar na consolidação de seu currículo pleno por meio de disciplinas optativas.

A publicação da Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995 alterou o art. 9º da LDB de 1961 e conferiu, no parágrafo segundo, alínea “c”, à Câmara de Educação Superior do Conselho

³³² FACULDADE DE DIREITO. Adaptações à proposta de alteração curricular, consoante determinações da Câmara de Ensino de Graduação-CEG. Pg 5.

³³³ CNE/CES. Parecer n. 776/97, de 3 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

Nacional de Educação³³⁴ a competência de elaborar o projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais³³⁵ que orientariam os cursos de graduação, a partir das propostas enviadas ao CNE pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. Essa redação foi corroborada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

A CES/CNE aprovou o Parecer 776/97, no qual estabelece que as DCN deveriam se constituir em orientações para a elaboração dos currículos a serem respeitadas por todas as instituições de ensino superior. O intuito de sua elaboração era assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, indicando os tópicos de estudo e as experiências de ensino-aprendizagem que comporiam os currículos, evitando a fixação de conteúdos específicos³³⁶.

Logo após a publicação do parecer acima mencionado, a SESu/MEC publicou o Edital 004/97 para convocar as instituições de ensino superior a encaminhar propostas para a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação. As sugestões enviadas seriam sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino³³⁷ de cada área.

As diretrizes curriculares tinham a intenção de propiciar a formação de múltiplos perfis profissionais. Rompendo com a perspectiva do currículo mínimo, que de certo modo limita as possibilidades de diversidade de propostas dos cursos superiores, as diretrizes fornecem às instituições de ensino uma margem de liberdade maior. A formação superior é concebida como um processo contínuo, autônomo e permanente³³⁸ capaz de formar não um profissional preparado, mas um profissional adaptável.

³³⁴ Doravante CES/CNE.

³³⁵ Doravante DCN

³³⁶ CNE/CES. Parecer n. 776/97, de 3 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação; CNE/CES. Parecer n. 67/03, de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos cursos de graduação.

³³⁷ A Comissão de Especialistas de Ensino de Direito do SESu/MEC era composta pelos seguintes membros: Paulo Luiz Netto Lôbo, Roberto Fragale Filho, Sérgio Luiz Souza Araújo e Loussia Penha Musse Felix. Cf. MEC.SESu. Comissão de Especialistas de Ensino do Direito. Diretrizes curriculares do curso de Direito (documento preliminar). mai. 2000.

³³⁸ CNE/CES. Parecer 146/02, de 3 de abril de 2002. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Dança, Design, Direito, Hotelaria, Música, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo.

Complementando o arcabouço normativo em torno das DCN, o Plano Nacional de Educação, lei n. 10.172, de janeiro de 2001, definiu entre seus objetivos e metas “Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem”³³⁹.

A partir das orientações gerais assinaladas pelos documentos apresentados nas linhas superiores, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes Gerais dos Cursos de Graduação, segundo as respectivas áreas de conhecimento. Em um primeiro momento, a CES/CNE emitiu o parecer 146/2002 destinado a elaborar as Diretrizes Nacionais específicas dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Tal parecer foi revogado pelo parecer CNE/CES n.67, de 11 de março de 2003 que consubstanciou a proposta de reunir em um parecer específico todas as referências normativas existentes na Câmara relacionadas com a concepção e conceituação dos Currículos Mínimos Profissionalizantes e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Ele serviria de base para a confecção das Diretrizes específicas de cada curso, a serem elaboradas em pareceres separados. Dessa forma, no caso específico do Curso de Direito, as Diretrizes Curriculares foram veiculadas pelo parecer n.55/2004 que foi reexaminado pelo parecer n.211 no mesmo ano. Este último foi aprovado em 8 de julho de 2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 23 de setembro de 2004 e publicado sob a forma de Resolução CNE/CES n.9 em 29 de setembro de 2004, instituindo as atuais diretrizes curriculares da área³⁴⁰.

A Resolução n.9/04 explicita em seu artigo 2º que a organização dos cursos de graduação em Direito se expressaria através de seu projeto pedagógico que deveria abranger o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso e outros aspectos que confirmam consistência ao referido projeto pedagógico.

³³⁹ BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

³⁴⁰ A competência da Câmara de Ensino Superior do CNE para deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto para os cursos de graduação foi atribuída pela lei n. 9131/95 que alterou dispositivos da LDB de 1968, permanecendo em vigor mesmo após a promulgação da LDB de 1996.

Dispõe ainda nos parágrafos que se seguem:

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

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

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;

X - concepção e composição das atividades complementares; e,

XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

A Resolução sinaliza também qual o perfil do graduando em Direito que deseja formar. Ele deve ter uma sólida formação geral, humanística e axiológica, possuir capacidade de análise, dominar conceitos e terminologias jurídicas, argumentar adequadamente, interpretar e valorizar os fenômenos jurídicos e sociais com uma postura reflexiva e crítica, que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica.

O egresso do curso de graduação deverá possuir, portanto, as seguintes habilidades e competências:

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

II - interpretação e aplicação do Direito;

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

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

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

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

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito

Ainda segundo as diretrizes veiculadas pela resolução em tela, o projeto pedagógico e o currículo do curso de graduação em Direito devem contemplar conteúdos e atividades referentes a três eixos de formação: o eixo de formação fundamental, que, com um viés propedêutico, objetiva realizar a integração entre o Direito e áreas do saber conexas, abrangendo estudos de Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia; o eixo de formação profissional, que alia a dogmática ao conhecimento aplicado do Direito a partir do estudo de conteúdos de Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e o eixo de formação prática, que engloba as atividades de Estágio Curricular Supervisionado, de Trabalho de Curso e de Atividades Complementares com o intuito de realizar a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos.

3.10. Impacto das Diretrizes Curriculares na FD-UNB

Não tivemos acesso às discussões sobre eventuais alterações no currículo da FD-UNB com base nessas novas diretrizes. Não houve alterações substanciais após a instituição das diretrizes curriculares de 2004. Apenas subtraiu-se a disciplina Direito Romano e adicionou-se Direito Administrativo 3. Esse currículo manteve, portanto, os pontos positivos e negativos assinalados anteriormente. Ainda possui alguns resquícios daquela utopia que movia seus fundadores. Persistem na grade curricular cadeiras obrigatórias a serem cursadas em outros departamentos e faculdades, bem como as cadeiras de teoria geral. As primeiras consubstanciam-se nas seguintes matérias: Introdução à Ciência Política, Introdução à Economia, Introdução à Filosofia, Introdução à Sociologia e Psicologia da Personalidade. Além dessas, outras disciplinas fornecidas pela própria faculdade destinam-se a propiciar uma formação humanística ao estudante de graduação, são elas: Ética e Direito, Filosofia do Direito, História do Direito, Modelos e Paradigmas da Experiência Jurídica, Pesquisa Jurídica, Sociologia Jurídica e Introdução ao Direito 1 e 2. Quanto às teorias gerais, elas estão presentes nas seguintes categorias: Teoria Geral do Direito Público, Teoria Geral do Direito Privado, Teoria Geral do Direito Penal e Teoria Geral do Processo 1 e 2.

Mantiveram-se os créditos obrigatórios em disciplinas de metodologia científica de modo a estimular a construção de conhecimento. E mantiveram-se as PADS como locus curricular destinado a realizar a interdisciplinaridade. Percebe-se então o surgimento de alguns cronópios, mas não o suficiente para efetivamente modificar o ensino jurídico realizado na FD-UnB. As esperanças predominam e as soluções tomadas não são eficientes para atender eficazmente o novo paradigma educacional.

Do exposto percebem-se já algumas distorções do ideal universitário pensado no projeto UnB. Primeiro a repetição de categorias por ele tanto rebatida por constituir um gasto desnecessário de recursos e uma sectarização do saber avesso à integração desejável em uma comunidade universitária. Segundo, a formação de um profissional generalista, detentor de um saber enciclopédico, pois não existe mais a possibilidade de orientação para os interesses dos estudantes, tolhendo-se a individualidade e a autonomia na formação, valores caros ao projeto UnB. Por fim, o curso de Direito possui pouca abertura à integração com outros campos de saber e à flexibilização curricular, na medida em que dos 256 créditos obrigatórios para a formatura, 220 devem ser cumpridos dentro da grade curricular obrigatória.

A integração desejada com o ambiente universitário é possível de ser realizada não pela via das disciplinas, mas por meio das atividades complementares, visto que estas correspondem a 20 créditos obrigatórios, equivalente a 300 horas³⁴¹

Pela natureza das atividades consideradas complementares no Ato da Direção da Faculdade de Direito n.29/2011 nota-se, todavia, que é possível completar as horas exigidas sem realizar qualquer integração com outros ramos do saber.

O discurso curricular proferido em 1994 perdeu-se em meio às contradições que ele próprio encerrava. Afirma-se isso com fulcro não apenas na análise da estrutura curricular acima delineada, mas também com base nas respostas do corpo discente ao questionário aplicado. Retomamos os pontos questionados em 1993 com relação ao currículo, às oportunidades de aprimoramento curricular e às metodologias de ensino-aprendizagem. O resultado das percepções discentes coligidas será trabalhado no tópico que segue.

³⁴¹ ATO DA DIREÇÃO DA FACULDADE DE DIREITO N.29/2011. Regulamento das atividades complementares para o curso de graduação.

CAPÍTULO IV

4. PERCEPÇÕES DISCENTES

Este capítulo dedica-se à análise das percepções discentes acerca da concretização dos discursos curriculares outrora proferidos nas relações pedagógicas desenvolvidas no âmbito da FD-UNB. As perguntas formuladas inspiraram-se em alguns dos tópicos direcionados ao corpo discente no ano de 1993. Consideramos os pontos referentes às oportunidades de enriquecimento curricular (diversidade de opções em disciplinas optativas, atividades de pesquisa e iniciação científica, estudos e atividades multidisciplinares, estudos e atividades individualizadas sob orientação, atividades regulares de extensão, integração com a área profissional e integração entre ensino e pesquisa no desenvolvimento curricular), bem como aqueles atinentes a currículo e a metodologias de ensino-aprendizagem (centralidade no docente, centralidade no estudante, integração interdisciplinar, autonomia para a montagem da grade curricular, centralidade na transmissão de informação, centralidade na resolução de problemas e contextualização social, política e econômica das disciplinas ministradas).

O questionário foi veiculado por meio da ferramenta eletrônica “*survey monkey*”. O programa gera links de acesso que podem ser enviados para e-mails e mídias sociais e direcionam o usuário diretamente à página de resposta. Disponibilizamos o link no grupo do facebook que reúne os estudantes de direito da UnB³⁴² e no grupo de e-mails gerenciados pelo Centro Acadêmico de Direito. Solicitou-se que os respondentes fossem alunos efetivos da FD-UNB durante o segundo semestre de 2014. Destarte, nossa amostra foi colhida por voluntariado contando com a participação de 102 pessoas de um total de 1308³⁴³. Contamos com a

³⁴² Howard Gardner e Katie Davis afirmam que no mundo digital em que vivemos “os jovens não estão apenas imersos em aplicativos, eles começam a pensar que o mundo consiste em um conjunto de aplicativos, começam a ver a vida como uma sequência de aplicativos ordenados” (tradução livre). Cf. GARDNER, Howard; DAVIS, Katie. **The app generation: how today’s youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world.** Publisher: Yale University Press, 2013. Pg7. As redes sociais tornaram-se um espaço de interação de grande importância na geração dos jovens digitais, por isso escolhemos a rede social Facebook para veicular o questionário. O grupo pode ser acessado pelo link: <https://www.facebook.com/groups/185644034857297/?fref=ts>.

³⁴³ Desses 1.308 estudantes, 628 estavam matriculados no curso diurno e 680, no curso noturno. A amostra não é representativa do corpo discente. Apesar de termos simplificado o instrumento de coleta, tornando-o objetivo e curto, com campos de comentários opcionais, destinados a quem quisesse expor com mais detalhes suas considerações sobre os tópicos levantados, 102 alunos responderam. Esse fato não retira a importância dos dados colhidos. As vozes dos discentes que colaboraram com a pesquisa são indispensáveis para avaliarmos as percepções

participação de estudantes de variados semestres³⁴⁴, conforme explicitado na tabela abaixo:

1º semestre	2
2º semestre	5
3º semestre	11
4º semestre	13
5º semestre	18
6º semestre	15
7º semestre	9
8º semestre	12
9º semestre	4
10º semestre	10
11º semestre	3

Procedemos à análise das respostas fornecidas nos tópicos que seguem.

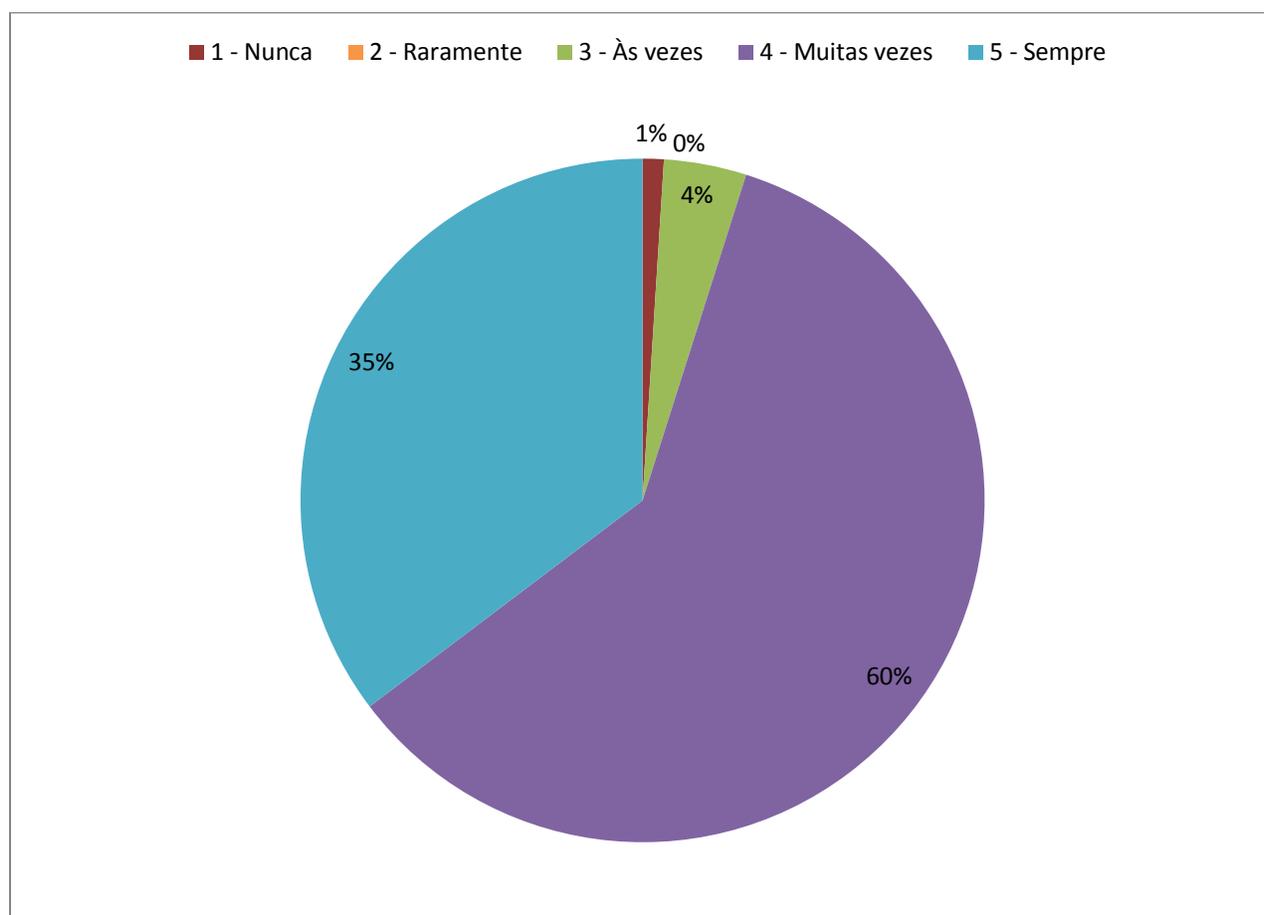
4.1. Centralidade no docente

Com que frequência as disciplinas cursadas no âmbito da FD-UNB são/foram centradas no docente (aulas expositivas e professor como centro do processo de ensino-aprendizagem)?		
Opções	Porcentagem	Números
1 – Nunca	1,0%	1

desse ator muitas vezes ignorado em debates institucionais acerca da concretização das promessas do discurso curricular de 1994.

³⁴⁴ Como a FD-UNB permitia a transição dos estudantes entre os cursos diurno e noturno até o primeiro semestre de 2014, não estabelecemos essa distinção nas respostas colhidas.

2 – Raramente	0,0%	0
3 - Às vezes	3,9%	4
4 - Muitas vezes	59,8%	61
5 – Sempre	35,3%	36



Observa-se a prevalência do modelo tradicional de ensino jurídico, que preconiza o professor como o centro do processo de ensino-aprendizagem. A concentração da didática jurídica em aulas expositivas pode ser indicativa de dois fatores: a má formação pedagógica do docente em Direito que não se encontra familiarizado com outras estratégias de ensino – aprende-se a docência do Direito por espelhagem das experiências pedagógicas as quais se foi submetido - e a prevalência da percepção do fenômeno jurídico sob um viés formalista – Direito é resultado da obra do legislador e, por conseguinte, ensinar Direito é transmitir o arcabouço

normativo e aprender Direito é reproduzir essas normas.

Cabe salientar que a aula expositiva, por si só, não reflete necessariamente a ausência de pensamento crítico. Conforme destacado por Antônia Lopes, a aula expositiva pode se transformar em uma técnica de ensino favorável à construção do conhecimento se a ela for dada uma dimensão dialógica³⁴⁵:

Ao contrário do que ocorre na aula expositiva tradicional, a aula expositiva dialógica valoriza a vivência dos alunos, seu conhecimento do concreto, e busca relacionar esses conhecimentos prévios com o assunto a ser estudado. O fundamento dessa nova dimensão da técnica é que somente partindo-se do concreto é possível chegar a uma compreensão da realidade³⁴⁶

Para desenvolver essa técnica são necessários elementos capazes de desencadear o processo dialógico e eliminar a passividade e o verbalismo. Um desses elementos é a problematização que objetiva estimular a curiosidade dos alunos e neles desenvolver uma postura científica por meio da formulação de perguntas:

Problematizar significa questionar determinadas situações, fatos, fenômenos e ideias, a partir de alternativas que levem à compreensão do problema em si, de suas implicações e de caminhos para sua solução. Estimular os alunos a levantar problemas e identificar as respectivas alternativas de solução é uma atitude docente transformadora, pois esse tipo de exercício conjunto na sala de aula leva à reelaboração e produção de conhecimentos³⁴⁷.

Os comentários apresentados a esse tópicos sinalizaram que a FD-UNB possui perfis docentes que confirmam a primeira hipótese acima levantada. Alguns discentes experienciaram em sua formação a predominância da aula monológica com o professor como sujeito principal do processo pedagógico.

Ensino dialógico não faz parte da nossa realidade³⁴⁸;

O professor como sujeito do processo pedagógico é a regra atualmente na FD-UNB³⁴⁹

Os professores não se importam ou pelo menos não se mostram muito interessados em incentivar a autonomia dos alunos no ambiente acadêmico, eles

³⁴⁵ LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional. In VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1993. Pg 42

³⁴⁶ LOPES, Ibidem, Pg 43

³⁴⁷ LOPES, Idem.

³⁴⁸ Questionário 100.

³⁴⁹ Questionário 66.

boa oratória (raríssimos) e na maioria das vezes prejudica a todo mundo pois gastamos muito tempo em aulas de baixo aproveitamento (percebo que na maioria das aulas 80% da turma não está prestando atenção). É aquele jogo do “eu finjo que ensino e o você finge que aprende”. O tempo gasto em aulas poderia ser reduzido à metade e o aluno teria mais tempo livre para estudar por conta própria e se interessar pela matéria. É muito desgastante ter que ficar indo pra aula todo dia só pra ter chamada. Querendo ou não é a realidade³⁵⁵.

Outro perfil docente consiste naquele que tenta romper o paradigma educacional, mas não tem o domínio de outras técnicas de ensino-aprendizagem. A inovação mal planejada transmite a impressão de descaso docente, percebido pelo discente como “pura picaretagem”, um termo frequentemente utilizado pelos estudantes em suas frustradas relações com comportamentos e atitudes docentes que desaprovam:

Prefiro esse formato de aula. Minhas experiências, na FD, fora desse formato foram pura picaretagem³⁵⁶.

Dessa forma, a má formação docente em outras metodologias aliada ao formato do curso, voltado para muitas horas-aula presenciais, estimulam a percepção discente de que o modelo centralizado no docente é o melhor a ser adotado:

A má formação dos professores fica bem expressiva na hora das aulas. A falta de cadeiras de educação nos currículos dos professores tornam as aulas extremamente monótonas e desinteressantes, pois, a falta de conhecimento de técnicas de educação tornam os professores meros repetidores de outros autores. Preza se (SIC) muito pelo currículo “jurídico” do futuro professor, porém negligência se (SIC) aspectos básicos da formação do professor. Temos muitos juízes, procuradores, ministros, mas praticamente nenhum professor, no sentido restrito do conceito³⁵⁷;

Algumas foram e algumas não. Porém, no caso das disciplinas obrigatórias é melhor que seja assim, a não ser que mudemos o formato dos cursos, com menos aulas e mais leituras, porque a quantidade de aulas exigidas praticamente inviabiliza os estudos individuais. O pouquíssimo tempo que se tem para leituras, o usamos para uma ou duas matérias que julgamos ser mais interessantes³⁵⁸.

Os comentários revelaram também a existência de dois perfis discentes: um que se indigna com o modelo predominante, caracterizando-o como limitador e desmotivador, e outro

³⁵⁵ Questionário 101.

³⁵⁶ Questionário 79.

³⁵⁷ Questionário 65.

³⁵⁸ Questionário 81.

que o aprecia:

Admito gostar muito desse modelo, aproveito bem aulas expositivas. A desvantagem é que se o professor não sabe transmitir bem o conteúdo ou não sabe muito do conteúdo, o prejuízo é grande³⁵⁹;

Com raríssimas exceções de PADs que são mais rodas de discussão do que aulas. Aulas DEVEM ser expositivas³⁶⁰;

Conquanto haja crítica a esse modelo, ele é fundamental, na atual situação em que os alunos saem do ensino médio, para ter uma maior amplitude de conhecimento da ciência do direito. Entretanto, é importante ressaltar que os professores, às vezes, delegam aos seus alunos de mestrando em estágio de docência, o que prejudica o aluno na graduação, pois os mestrandos não tem a experiência necessária para apresentar a amplitude das vicissitudes do direito³⁶¹.

Para o segundo perfil, o modelo é fundamental para possibilitar aos alunos conhecer com amplitude a Ciência do Direito levando em consideração a atual situação em que os alunos saem do ensino médio. A única desvantagem dessa metodologia ocorreria nos casos em que o professor não sabe “transmitir bem o conteúdo”, só então o ensino ficaria prejudicado. Parte do corpo discente, portanto, compartilha a concepção de que conhecer é reproduzir e ensinar é transmitir.

Cabe registrar a existência de alguns comentários que, apesar de apontarem a falta de variação na metodologia utilizada pelo professor, indicaram que a aula expositiva fora conduzida nos moldes explorados por Antônia Lopes, abrindo-se para a perspectiva discente e mantendo uma interlocução positiva na construção do conhecimento:

Apesar de muitas vezes a disciplina ser centrada na exposição do professor, os professores sempre deixaram o diálogo aberto a questionamentos e dúvidas. Nunca senti, nem vi nenhum colega relatar, resistência e aversão em “interromper” o professor para dar opinião ou perguntar³⁶²;

Apesar de a maior parte das disciplinas ter seu foco no docente, na prática, muitas delas dependem exclusivamente do trabalho de leitura e estudo do discente, sendo o docente apenas orientador do processo de aprendizagem, além de tirar dúvidas³⁶³;

Os comentários sinalizaram, ainda, que as inovações pedagógicas possuem um *locus* curricular específico: as matérias destinadas à prática e atualização do Direito (PAD) .

³⁵⁹ Questionário 43.

³⁶⁰ Questionário 41.

³⁶¹ Questionário 33.

³⁶² Questionário 14.

³⁶³ Questionário 11.

As PADs são mais voltadas para o aluno, geralmente³⁶⁴;

Cursei uma disciplina ministrada por três alunos do mestrado (...) que tinha uma proposta de turmas reduzidas, aulas centrada (SIC) nas discussões dos textos da ementa com as estudantes, com métodos de avaliação menos impessoais e com um mínimo de liberdade criativa. Apesar da manutenção de eventuais aulas expositivas, e de naturalmente os professores tenderem a falar mais que as alunas sobre as aulas, foi uma experiência interessante, e certamente uma exceção no meu currículo (por isso mantive a resposta número 4 - Sempre)³⁶⁵;

Ressalto que isso não ocorre basicamente nas PADs³⁶⁶;

Eu diria 4,5 – Praticamente sempre – houve algumas PADs que mudavam isso, mas era exceção da exceção³⁶⁷;

Apesar de muitas aulas serem da forma de aula expositiva com o professor como centro, os alunos possuem amplo espaço dentro da sala de aula³⁶⁸.

Corroborou-se a análise que realizamos em linhas anteriores, segundo a qual o discurso curricular das décadas de 90 optou por abrir-se para uma nova perspectiva pedagógica e epistemológica de construção do saber jurídico por meio da inserção de disciplinas específicas na grade curricular.

A média ponderada que obtivemos nesse tópico foi de 4,28, não muito diferente da média observada em 1993 de 4,23³⁶⁹. Os dados colhidos sinalizam que o discurso curricular anterior e as discussões na comunidade acadêmica não trouxeram consigo uma efetiva modificação de cunho metodológico.

³⁶⁴ Questionário 77.

³⁶⁵ Questionário 72.

³⁶⁶ Questionário 53.

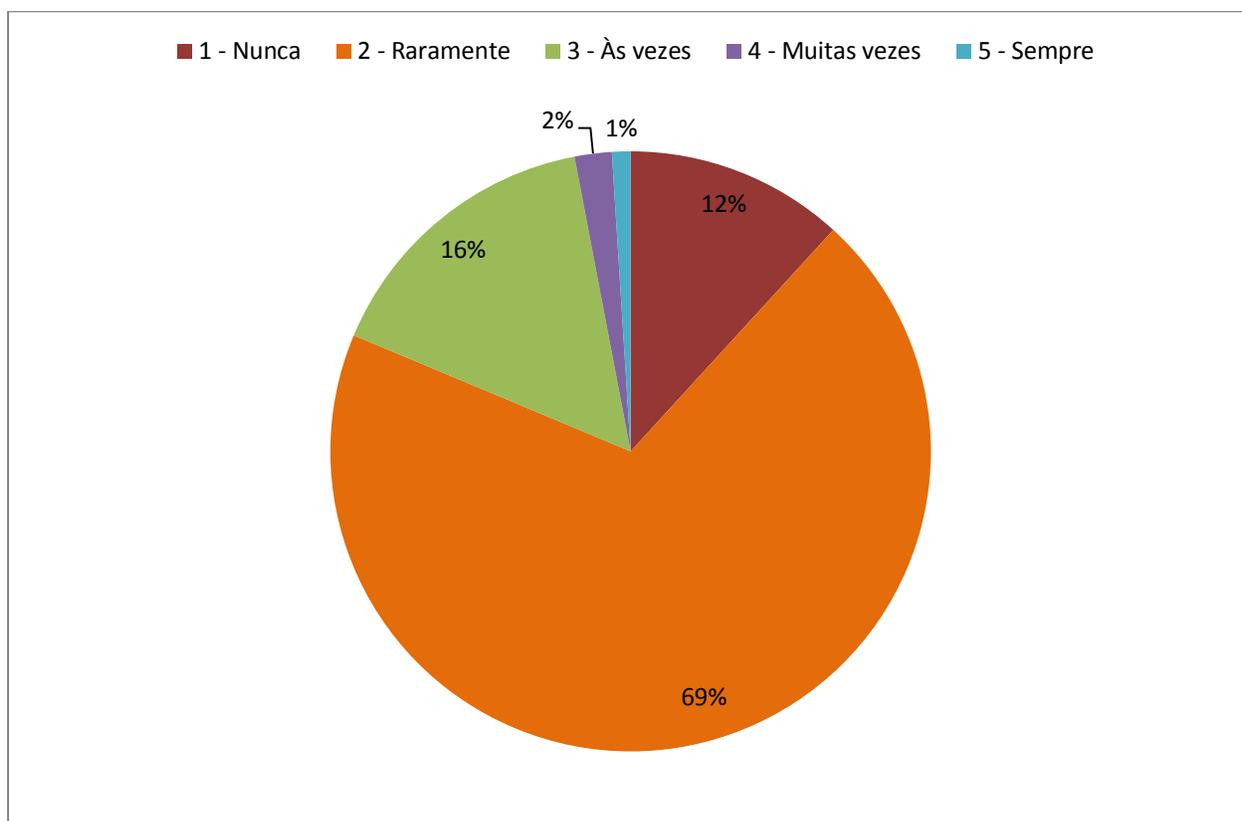
³⁶⁷ Questionário 28.

³⁶⁸ Questionário 46 – Resposta ao segundo tópico, mas que, por questão de estrutura discursiva, optamos por expor nessa oportunidade.

³⁶⁹ Neste tópico e nos seguintes não pretendemos realizar uma análise comparativa direta. Até mesmo porque o espaço amostral de 1993 foi distinto. Essa última pesquisa foi direcionada para os concluintes do curso jurídico, enquanto nós direcionamos o questionário para todo o corpo discente. A comparação é interessante para identificarmos em que medida as percepções dos discentes respondentes, separados por 22 anos de experiência institucional, se aproximam ou se distanciam.

4.2. Centralidade no estudante

Com que frequência as disciplinas cursadas no âmbito da FD-UNB são/foram centradas no aluno (aulas participativas e aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem)?		
Opções	Porcentagem	Números
1 – Nunca	11,8%	12
2 – Raramente	69,6%	71
3 - Às vezes	15,7%	16
4 - Muitas vezes	2,0%	2
5 – Sempre	1,0%	1



Optamos por fazer essa questão espelho para auxiliar na análise dos valores intermediários fornecidos pelos discentes. Os comentários fornecidos ao tópico em tela reafirmaram a falta de familiaridade dos docentes com outras metodologias de ensino-

aprendizagem.

As aulas em que os alunos tinham a oportunidade de interagir e atuar tbm (SIC) eram muito mal ministradas. Parecia uma forma de o professor “descansar”³⁷⁰;

Duas experiências com disciplinas participativas: (i) professores que passavam trabalhos sem profundidade cujo conteúdo jamais seria corrigido ou comentado; (ii) professores que, não tendo preparado aulas, incitavam os alunos, que sabiam menos do que eles, a dar opiniões sobre a matéria, fazendo o tempo da aula passar com um monte de achismos, enquanto que o conteúdo da matéria permanecia ignorado ou era tratado de modo muito precário e superficial³⁷¹.

Fora apontado que alguns professores são bem-sucedidos em associar às aulas expositivas métodos participativos no formato de seminário discente e de trabalho em grupo:

(...) dedica metade de suas aulas a seminários feitos pelos alunos e (...) com alguma frequência cede 20-30 minutos de aula para alunos discutirem em pequenos grupos uma leitura recomendada. Aprecio ambos os modelos³⁷²;

Seminários de IED-1 uma vez por semana³⁷³.

Todavia, o domínio prático de metodologias participativas não é comum dentre o corpo docente da FD-UNB:

Os professores estão muito mais interessados em reproduzir conteúdos, dentro de uma pseudo-esfera de produção de conhecimento, do que realmente interessados em propiciar um ambiente crítico de debates em que os alunos possam ser efetivamente envolvidos³⁷⁴;

No atual projeto pedagógico, o estudante acompanha passivamente o desenrolar das disciplinas³⁷⁵.

Ressalta-se novamente o papel das PADs como o *locus* curricular destinado a inovações de perspectivas metodológicas:

Esse tipo de aula eu senti mais nos dois primeiros semestres, nas quais as matérias eram mais críticas e sociológicas; como Pesquisa Jurídica e Sociologia Jurídica. As PAD's (pelo menos as que peguei) também seguiam mais essa forma de aula, na qual o aluno participa ativamente³⁷⁶;

E ainda assim essa situação é mais normal em matérias como pad's. As obrigatórias costumam ter total foco no docente³⁷⁷.

³⁷⁰ Questionário 18.

³⁷¹ Questionário 40.

³⁷² Questionário 43.

³⁷³ Questionário 49.

³⁷⁴ Questionário 65.

³⁷⁵ Questionário 66.

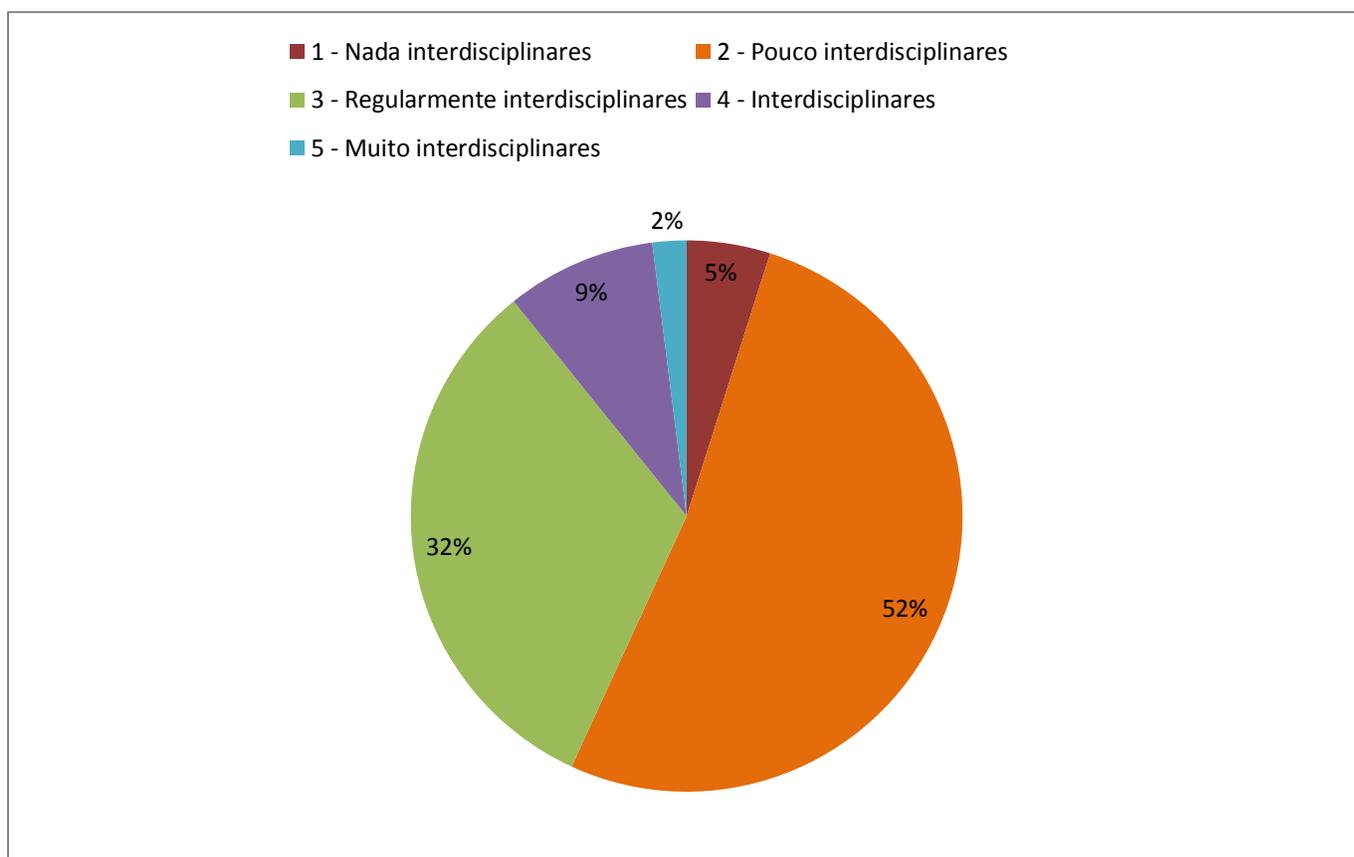
³⁷⁶ Questionário 14.

³⁷⁷ Questionário 86.

A média ponderada das respostas obtidas nesse tópico foi de 2,11 enquanto a de 1993 foi de 2,64. As respostas a esse tópico indicam que a FD-UNB não sofreu mudanças substanciais quanto aos métodos de ensino-aprendizagem, tendo a aula expositiva como modelo preponderante.

4.3. Integração interdisciplinar

Quanto à integração interdisciplinar, como você enquadra as disciplinas cursadas no âmbito da FD-UNB?		
Opções	Porcentagem	Números
1 - Nada interdisciplinares	4,9%	5
2 - Pouco interdisciplinares	52,0%	53
3 - Regularmente interdisciplinares	32,4%	33
4 - Interdisciplinares	8,8%	9
5 - Muito interdisciplinares	2,0%	2



A interdisciplinaridade promove a integração entre as diversas áreas do conhecimento, partindo da concepção de que o multifacetamento da realidade não permite a construção de um saber fragmentado³⁷⁸.

A partir dos comentários elaborados percebemos como o conceito encontra-se distante da realidade da FD-UNB. A interdisciplinaridade não é utilizada como uma ferramenta de análise de problemas, sendo desconsiderada como a base de construção do saber e concebida como uma tarefa de simples correlação realizada pelo próprio aluno. O conhecimento é fornecido em caixas e cabe ao aluno sozinho misturar o conteúdo dessas caixas quando lhe aprouver ou quando surgir a necessidade:

É muito fácil relacionar as diversas disciplinas cursadas umas com as outras, utilizando conhecimentos adquiridos em uma para solução de problemas em outras³⁷⁹;

Estou só no terceiro semestre e isso deve ser um viés forte, mas percebo sim integração entre conteúdos da base teórica do direito, antes de ter entrado a fundo no direito positivo do ordenamento jurídico brasileiro³⁸⁰.

Mesmo que a interdisciplinaridade seja conceituada como uma metodologia de aproximação do objeto de estudo, nesse tópico foi questionada também a falta do convívio multidisciplinar nas aulas ministradas no âmbito da FD-UNB, marcadas pela ausência de alunos de outros cursos o que limita a oportunidade do compartilhamento de olhares diversos sobre o mesmo problema.

³⁷⁸ Moacyr Gadotti aponta que “Complexidade e holismo são palavras cada vez mais ouvidas nos debates educacionais. Nesta perspectiva, pode-se incluir as reflexões de Edgar Morin, que critica a razão produtivista e a racionalização modernas, propondo uma lógica do vivente. Esses paradigmas sustentam um princípio unificador do saber, do conhecimento, em torno do ser humano (...). Mais do que a ideologia, seria a utopia que teria essa força para resgatar a totalidade do real, totalidade perdida. Para os defensores desses novos paradigmas, os paradigmas clássicos – identificados no positivismo e no marxismo – seriam marcados pela ideologia e lidariam com categorias redutoras da totalidade” Cf. GADOTTI, Moacyr. Perspectivas atuais da educação. In **São Paulo em Perspectiva**, 14(2), 2000. Pg 5. Enrique Leff, por sua vez, afirma que “A interdisciplinaridade é uma chamada para a complexidade, a restabelecer as interdependências e inter-relações entre processos de diferentes ordens de materialidade e racionalidade, a internalizar as externalidades (condicionamentos, determinações) dos processos excluídos dos núcleos de racionalidade que organizam os objetos de conhecimento das ciências (de certos processos ônticos e objetivos). Nesse sentido, a interdisciplinaridade é uma busca de “retotalização” do conhecimento, de “completude” não alcançada por um projeto de cientificidade que, na busca de unidade do conhecimento, da objetividade e do controle da natureza, terminou fraturando o corpo do saber e submetendo a natureza a seus desígnios dominantes; exterminando a complexidade e subjugando os saberes “não científicos”, saberes não ajustáveis às normas paradigmáticas da ciência moderna.” Cf. LEFF, Enrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 14(2), 2011. Pg 319.

³⁷⁹ Questionário 11.

³⁸⁰ Questionário 43.

A faculdade de Direito cada vez mais se fecha em si mesmo, proibindo que alunos de outros departamentos frequentem disciplinas da FD, como introdução ao Direito e diversas outras. Impedindo assim, opiniões e visões não-jurídicas que poderiam fomentar o debate, e não tornar o nosso “conhecimento” tão alienado³⁸¹.

Apesar de os dados colhidos apontarem uma avaliação negativa nesse quesito, apresentando uma média ponderada de 2,5, inclusive inferior à média obtida no questionário aplicado em 1993 que foi de 3, alguns comentários salientaram a preocupação de alguns docentes em realizar uma análise interdisciplinar da matéria ministrada.

Acho que algumas matérias são muito difíceis de se fazer essa interdisciplinaridade. Mas sempre que possível vejo os professores comentando aspectos históricos, sociológicos, econômicos e culturais, como forma de intercalar ao Direito³⁸²;

A interdisciplinaridade tem dependido muito mais do docente do que da disciplina em si³⁸³.

As respostas colhidas sinalizam que a interdisciplinaridade, mesmo nos casos considerados exitosos, é assumida, não como um projeto institucional, mas como um esforço individual de cada docente.

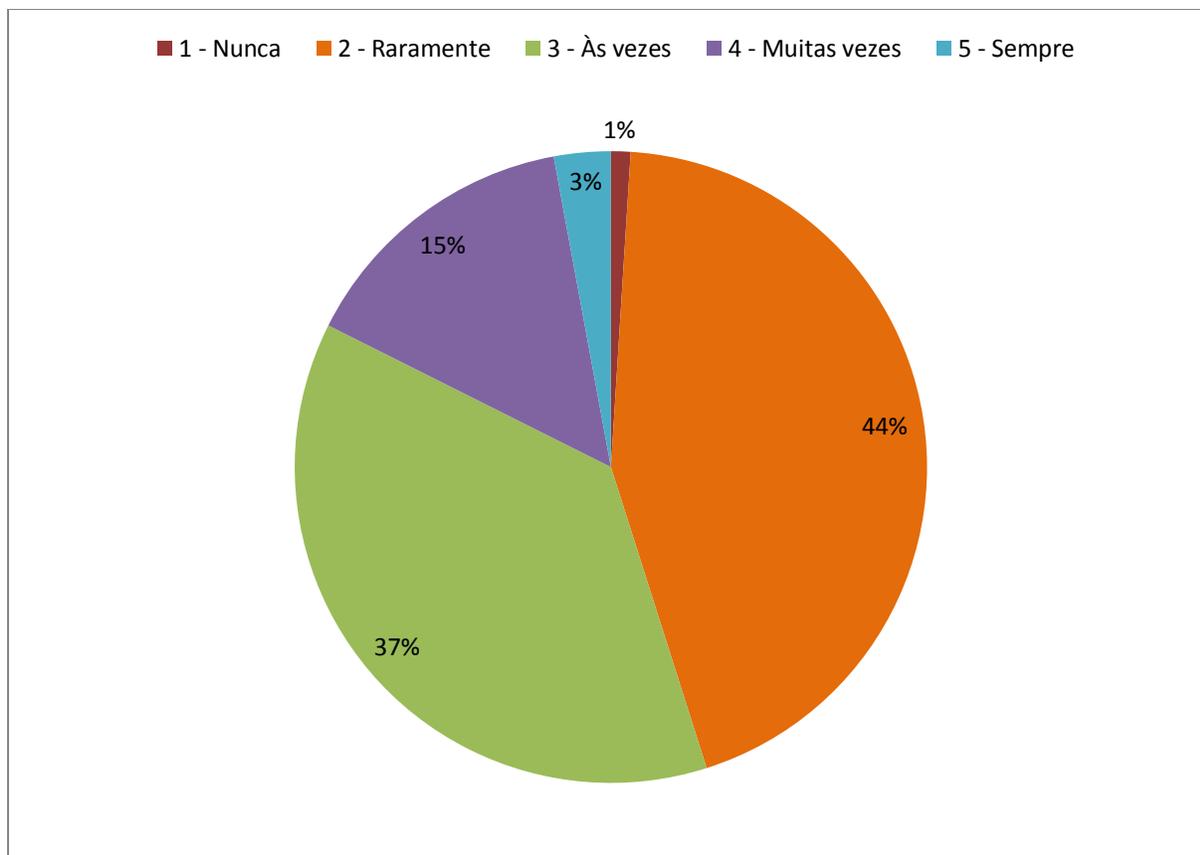
4.4. Resolução de problemas

Com que frequência as disciplinas cursadas no âmbito da FD-UNB são/foram voltadas para a resolução de problemas?		
Opções	Porcentagem	Números
1 – Nunca	1,0%	1
2 – Raramente	44,1%	45
3 - Às vezes	37,3%	38
4 - Muitas vezes	14,7%	15
5 – Sempre	2,9%	3

³⁸¹ Questionário 12

³⁸² Questionário 14.

³⁸³ Questionário 53.



A importância da questão reside no fato de que sem problematização o conhecimento jurídico fica preso em um discurso normativo autorreferente deslocado da realidade social na qual o egresso do curso será chamado a intervir³⁸⁴.

Os questionados apontaram um grau de problematização no âmbito das disciplinas oferecidas pela FD-UNB equilibrado entre a posição intermediária e a inferior na escala de valores utilizada. Isso representa uma média ponderada de 2,75, contra 3,32 da pesquisa anteriormente realizada.

³⁸⁴ Nos anos de 2010 e 2011 realizamos um Projeto de Iniciação Científica também orientado pela professora Dra. Loussia Felix intitulado: “Participação discente na construção do novo projeto pedagógico da Faculdade de Direito da UnB”. A pesquisa propunha-se a aferir as percepções discentes acerca dos elementos estruturais do projeto pedagógico do curso de Direito da UnB. A partir da coleta dos dados, notou-se que os pontos identificados como passíveis de aprimoramento foram os seguintes: formas de realização da interdisciplinaridade; modos de integração entre teoria e prática; e formas de avaliação do ensino e da aprendizagem. Partindo da análise do material coligido, sugerimos a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como uma metodologia apta a atender às demandas apresentadas pelos estudantes. O objetivo da ABP não é fornecer uma solução paradigma para o caso em estudo, nem esgotar a discussão a respeito do tema, mas analisar o problema e as situações jurídicas que o permeiam, congregando de forma interdisciplinar as áreas de conhecimento conexas, como a Psicologia e a Sociologia. O método, portanto, promove a interdisciplinaridade, estimula formas de avaliação diferenciadas que levam em consideração as habilidades desenvolvidas pelos alunos, além de inter-relacionar a teoria e a prática por meio do uso contínuo de casos concretos como técnica de ensino-aprendizagem.

Os comentários realizados revelam mais uma característica da FD-UNB: não apenas as aulas expositivas preponderam como estratégia docente, a ela alia-se uma baixa problematização do conteúdo analisado. Salvo algumas exceções, a maioria dos questionados mostrou-se insatisfeita com esse tópico.

Apenas a matéria ministrada pelo prof. (...), que tem um caráter mais pragmático. No resto das vezes a função do aluno é simplesmente assimilar conteúdos³⁸⁵;

A maioria dos professores não utiliza de mecanismos pedagógicos como: lista de exercícios, estudos de caso, entre outros. Em regra, as matérias são transmitidas oralmente pelo professor. Os alunos estudam o livro. Mas só resolvem algum problema da hora da prova³⁸⁶;

Já cursei 4 disciplinas de processo e nunca vi uma petição inicial. Pra quem não tem como estagiar, é impossível ter contato com aspectos técnicos do direito, ainda que minimamente³⁸⁷;

A dita base jurídico-filosófica defendida pelos professores os deixa na abstração do que se desenrola no dia a dia jurídico do país³⁸⁸;

Nestes três semestres, tive muito poucas oportunidades de resolução de problemas³⁸⁹;

Tenho a percepção de serem muito mais voltadas a uma questão basal de conteúdos e pouco focadas nas propostas de resolução hipotéticas ou mesmo reais³⁹⁰.

Alguns salientaram que a resolução de problemas, semelhantemente à abertura metodológica, possui um *locus* curricular específico. Ela é realizada nos semestres finais do curso e parte da concepção de que o aprendizado segue uma linearidade regular: primeiro tem-se que memorizar todo o conteúdo de processo civil e do código civil para encontrar-se hábil a resolver problemas nessa temática. Só após conhecer o arcabouço normativo, pode-se proceder à aproximação dos problemas:

Infelizmente, isso ocorre mais no final do curso. Acredito que quanto mais cedo, melhor para a formação do estudante³⁹¹.

³⁸⁵ Questionário 101.

³⁸⁶ Questionário 82.

³⁸⁷ Questionário 72.

³⁸⁸ Questionário 65.

³⁸⁹ Questionário 11.

³⁹⁰ Questionário 37.

³⁹¹ Questionário 20.

Essa não é uma percepção unânime, como se pode inferir do gráfico. Também existe na FD-UNB um perfil docente que se preocupa em trazer questões jurídicas para trabalhar em sala de aula:

Depende de que resolução de problemas vc (SIC) diz. Se for questão jurídica, sim. Se for questão social, vejo que muitas criticam, falam, mas propõe poucas soluções³⁹²;

(...) e (...), em disciplinas de teoria geral do direito, em alguns momentos propõem ao aluno “que faríamos diante desse caso com os elementos vistos até aqui na disciplina?”³⁹³.

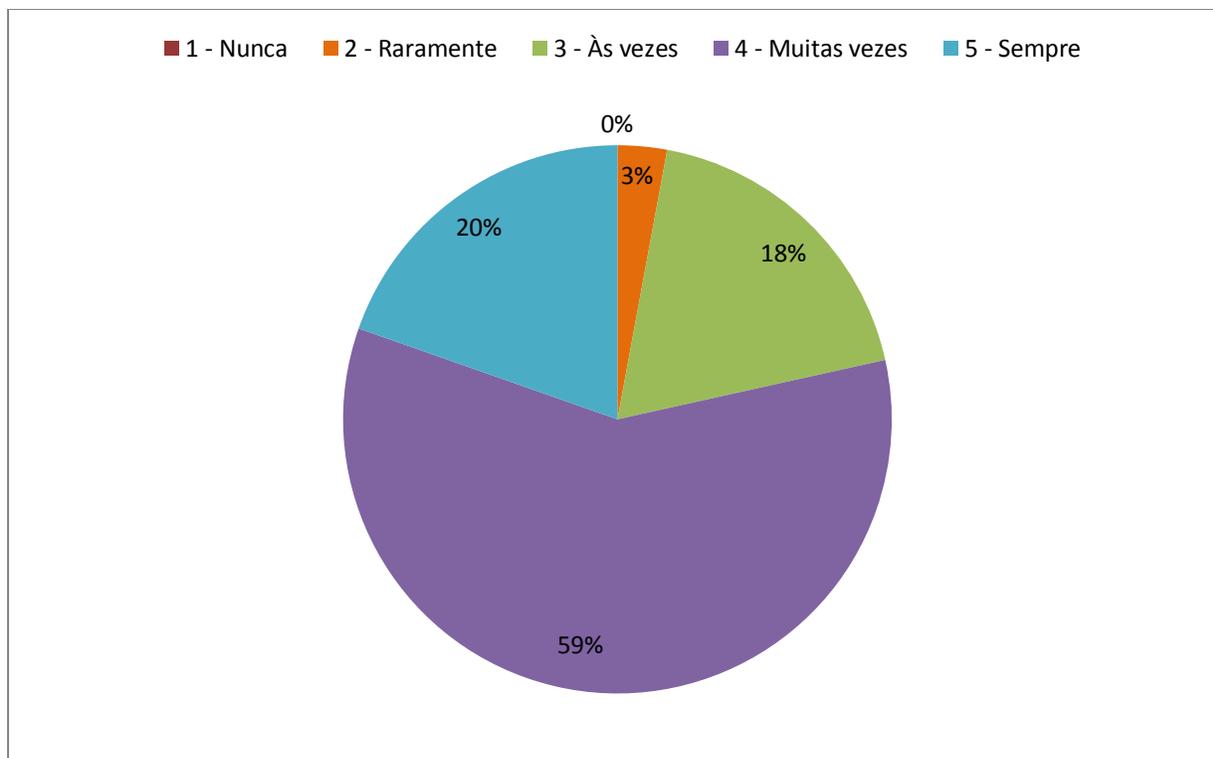
Fica claro, todavia, que o ensino experienciado pela maioria dos discentes questionados apresentou um baixo grau de problematização, isso em uma sociedade que apresenta hodiernamente demandas do mais alto nível de complexidade, cujas soluções encontram-se além da norma positivada.

4.5. Transmissão de conteúdos

Com que frequência as disciplinas na FD-UNB são/foram voltadas para a simples transmissão de conteúdo?		
Opções	Porcentagem	Números
1 – Nunca	0,0%	0
2 – Raramente	2,9%	3
3 - Às vezes	18,6%	19
4 - Muitas vezes	58,8%	60
5 – Sempre	19,6%	20

³⁹² Questionário 14.

³⁹³ Questionário 43.



O tópico objetiva identificar em que medida as metodologias de ensino-aprendizagem escolhidas pelos docentes na FD-UNB transcendem a mera reprodução de conteúdos e concebem a sala de aula universitária como um local de efetiva produção de conhecimentos. O resultado do gráfico em estudo indica que 79% dos questionados afirmaram que suas experiências pedagógicas foram marcadas pela predominância da transmissão de conteúdos:

Muitas vezes MESMO, educação bancária é um triste fato da educação jurídica³⁹⁴;

Não vejo com maus olhos isto. Algumas matérias são realmente “secas” e puramente dogmáticas, a exemplo de Introdução ao Direito³⁹⁵ ou Legislação Tributária – entre várias outras³⁹⁶;

“Onde está o Vade Mecum?” “O que fazes aqui sem ele?”³⁹⁷.

³⁹⁴ Questionário 37.

³⁹⁵ Interessante notar que para essa perspectiva discente a disciplina Introdução ao Direito enquadra-se no eixo dogmático, quando a concepção daquela caminha no sentido oposto. Isso pode ser resultado da metodologia de ensino-aprendizagem utilizada.

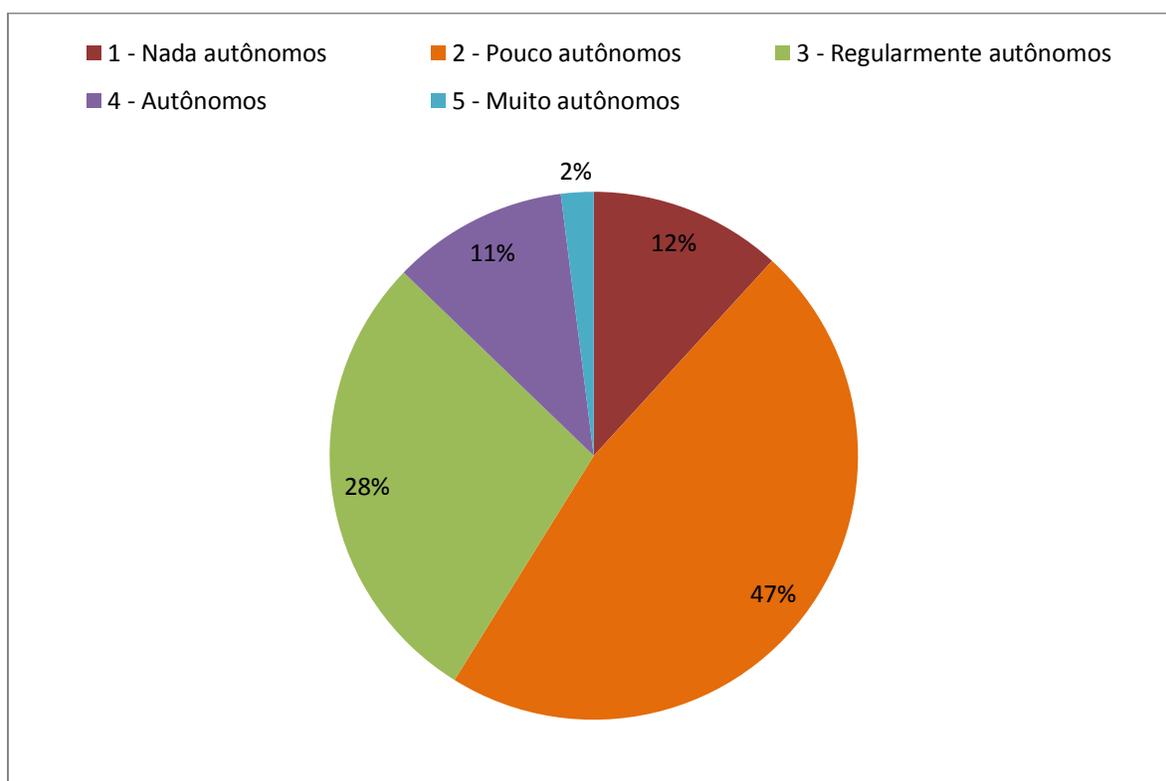
³⁹⁶ Questionário 14.

³⁹⁷ Questionário 12.

Esses dados representam uma média ponderada de 3,95, bem próxima da média aferida em 1993 de 3,77. Essa análise, aliada as realizadas nos tópicos anteriores, assinala a predominância de um modelo de ensino formalista na FD-UNB. As aulas são marcadamente expositivas, pouco interdisciplinares e voltadas para a transmissão de conhecimentos.

4.6. Autonomia para a montagem da grade curricular

Para a montagem da grade curricular os estudantes são:		
Opções	Porcentagem	Números
1 - Nada autônomos	11,8%	12
2 - Pouco autônomos	47,1%	48
3 - Regularmente autônomos	28,4%	29
4 – Autônomos	10,8%	11
5 - Muito autônomos	2,0%	2



O tópico em tela destina-se a identificar o grau de liberdade que os estudantes possuem, no currículo vigente, para montar a sua grade curricular. O resultado é que 60% dos questionados apontaram um baixíssimo grau de autonomia discente:

Aparentemente, o currículo da UnB não é voltado para a formação do aluno, mas sim para que o professor que sabe um determinado assunto possa dar aula. São inúmeras as matérias desnecessárias e obrigatórias. É certo que o curso necessita de um número mínimo de matérias obrigatórias para que possa desenvolver o básico da atividade de um jurista. Contudo, o currículo é extremamente extenso e exagerado quanto ao número de matérias obrigatórias. Assim, fica difícil o aluno conseguir apreender o conteúdo de seu interesse³⁹⁸;

Devido à elevada necessidade de créditos obrigatórios para formação³⁹⁹;

Grande carga de matérias obrigatórias, muitos pré-requisitos e outros fatores impedem tanto quem quer focar em áreas específicas do direito quanto quem procura interdisciplinaridade com matérias de outros cursos, ou ter tempo fazer (SIC) extensão, pesquisa, estágio ou outras atividades⁴⁰⁰;

A grade curricular hoje é engessada, sendo composta por mais de 90% de matérias obrigatórias⁴⁰¹;

A grande carga de disciplinas obrigatórias impossibilita os estudantes de escolherem/diversificarem sua formação⁴⁰²;

A quantidade de matérias obrigatórias e a falta de professores dificultam muito a montagem das grades⁴⁰³;

Pouquíssima autonomia em nossas grades curriculares sobre quais matérias pegar e horários disponíveis⁴⁰⁴;

Excelente liberdade curricular nós temos, com esses 256 créditos obrigatórios⁴⁰⁵;

A variedade de matérias e horários ofertados impedem que haja autonomia⁴⁰⁶;

As obrigatórias demandam muito tempo, o que reduz o disponível para as optativas⁴⁰⁷.

³⁹⁸ Questionário 82. – Resposta ao segundo tópico, mas que, por questão de estrutura discursiva, optamos por expor nessa oportunidade.

³⁹⁹ Questionário 96.

⁴⁰⁰ Questionário 72.

⁴⁰¹ Questionário 66.

⁴⁰² Questionário 65.

⁴⁰³ Questionário 41.

⁴⁰⁴ Questionário 37.

⁴⁰⁵ Questionário 34.

⁴⁰⁶ Questionário 18.

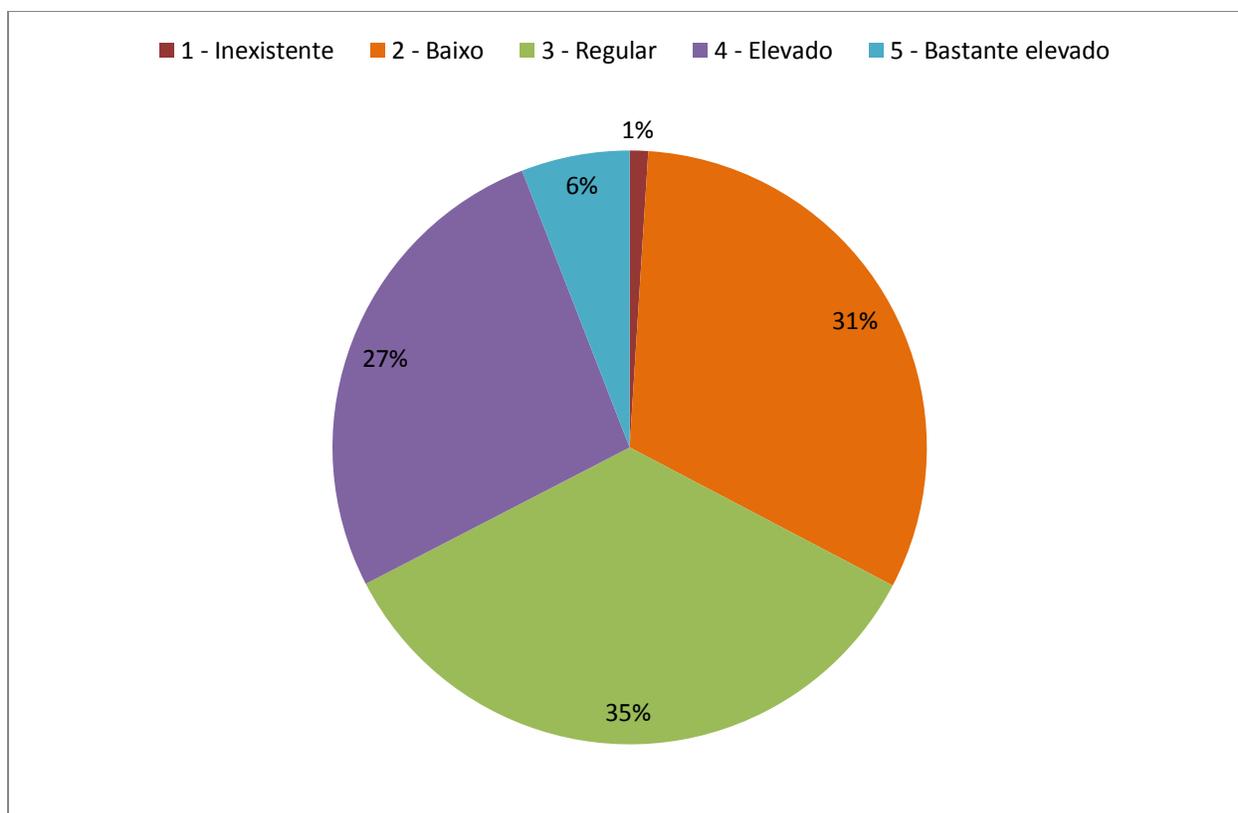
⁴⁰⁷ Questionário 11.

Esse cenário é característico da formação de um egresso generalista, desprovido de uma formação multidisciplinar. Tolhe-se a liberdade de o discente escolher as disciplinas com as quais mais se identifica e de se especializar no ramo jurídico com o qual possui mais afinidade.

A média da pesquisa anteriormente realizada foi de 2,32 e a da pesquisa que realizamos é de 2,44. Os dados levantados indicam que os contornos da educação jurídica da FD-UNB não apresentaram mudanças significativas nesse ponto.

4.7. Contextualização social, política e econômica

Como você avalia o nível de contextualização social, política e econômica dos conteúdos desenvolvidos pelas disciplinas cursadas?		
Opções	Porcentagem	Números
1 – Inexistente	1,0%	1
2 – Baixo	31,7%	32
3 – Regular	34,7%	35
4 – Elevado	26,7%	27
5 - Bastante elevado	5,9%	6



As respostas dos questionados⁴⁰⁸ sinalizaram a existência de uma contextualização regular nas disciplinas ministradas no que concerne à realidade política, social e econômica. O resultado desse tópico associado ao primeiro referente à centralidade docente nas aulas permite-nos afirmar que, embora o processo pedagógico majoritariamente conduzido na FD-UNB seja pautado em aulas expositivas e na transmissão de conhecimentos, esse saber transmitido encerra um viés crítico e não se restringe ao conteúdo dogmático.

Os diversos professores sabem contextualizar muito bem suas disciplinas, não ficando restritos apenas a uma aprendizagem dogmática⁴⁰⁹;

Os professores sempre fazem intercalação com o contexto social, político e econômico. Além, de nós alunos, sempre trazemos à tona questionamentos nesta seara⁴¹⁰.

A média ponderada do resultado que obtivemos foi um pouco superior ao questionário anterior, passando de 2,95 para 3,05. Ao lado dos comentários positivos, fora levantado que

⁴⁰⁸ Uma pessoa pulou a questão (101 respondentes no total).

⁴⁰⁹ Questionário 11.

⁴¹⁰ Questionário 14.

muitas vezes a contextualização é promovida de forma superficial, orientada por um viés político que não dá espaço para o pensamento divergente:

Elevado, no sentido de que, normalmente, os professores buscam opinar sobre a matéria dada nessas dimensões - social, política e econômica. Superficial, no sentido de que a maior parte das contextualizações consiste em doutrinação ideológica politicamente orientada, repetição de lugares comuns de ideologias de esquerda, sem espaço para o amplo debate de idéias, inclusive com desincentivos, por parte de professores, para estudantes que pensem diferente⁴¹¹.

Registrou-se, igualmente, a insatisfação de alguns com a baixa contextualização em suas experiências pedagógicas:

Baixíssimo, o mais sinistro é observar estudantes defendendo a técnica jurídica a todo custo. Muitas pessoas acabam querendo reproduzir códigos, constituição, falar latim e creem que estão abalando em serem indivíduos de cópia e reprodução⁴¹²;

Matérias como direito penal e direito do trabalho ainda apresentam alguma coisa relacionada ao social, faz muita falta mesmo mais dessa contextualização⁴¹³;

Não coloquei inexistente, pq ainda existem algumas PADs com um certo grau de contextualização social/política/econômica. Porém, não representa 5% das disciplinas ofertadas pela FD⁴¹⁴.

4.8. Diversidade de optativas

As disciplinas optativas efetivamente oferecidas pela FD-UNB são:		
Opções	Porcentagem	Números ⁴¹⁵
1 - Nada diversas	7,9%	8
2 - Pouco diversas	37,6%	38
3 - Regularmente diversas	29,7%	30
4 – Diversas	19,8%	20
5- Muito diversas	5,0%	5

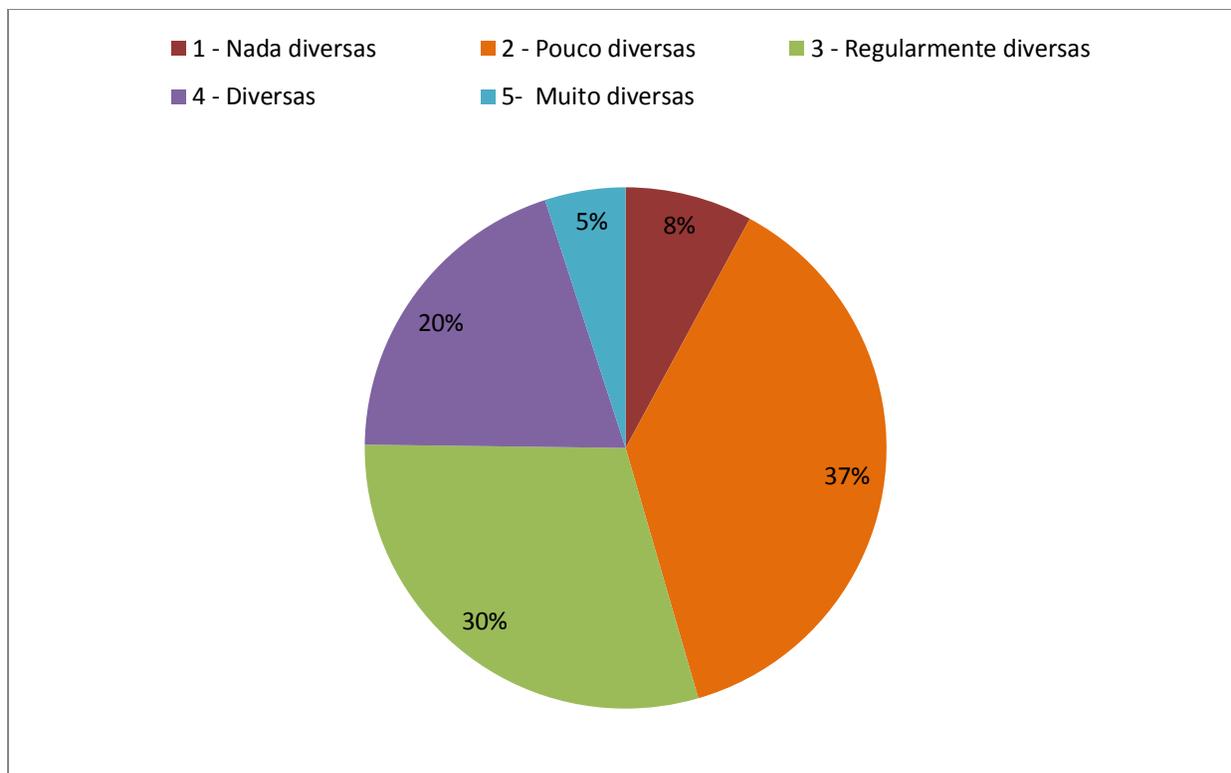
⁴¹¹ Questionário 40.

⁴¹² Questionário 37.

⁴¹³ Questionário 18.

⁴¹⁴ Questionário 12.

⁴¹⁵ Uma pessoa não respondeu ao tópico (101 respondentes ao total).



Nesse tópico procurou-se analisar em que medida a FD-UNB oferece disciplinas optativas que se desprendem da temática jurídica tradicionalmente prevista na grade curricular. A média ponderada nas respostas fornecidas indica o valor de 2,76 que representa um atendimento regular às expectativas discentes.

Os comentários realizados, todavia, sinalizam que a diversidade possui um *locus* curricular bem definido, qual seja o das matérias de atualização e prática do direito, já mencionadas em linhas anteriores.

Isso se as pad's forem consideradas optativas, já que dá pra escolher entre muitas opções⁴¹⁶;

Obrigada PADs! Volta neoconstitucionalismo latino-americano e criminologia e feminismo S2 só teve uma vez e não tive a chance de fazer⁴¹⁷;

Poucas vezes oferecem disciplinas que constam na grade de matérias possíveis de se cursar. Mesmo possuindo um elevado quadro de professores⁴¹⁸;

⁴¹⁶ Questionário 86. (Marcou como resposta a alternativa 'diversas').

⁴¹⁷ Questionário 72. (Marcou como resposta a alternativa 'pouco diversas').

⁴¹⁸ Questionário 65.

Se por optativas estiverem excluídas as PADs o nível é baixíssimo, mas se considerarmos as PADs acredito que há uma boa variedade⁴¹⁹;

Pensando nas PADs (não nas optativas), vejo uma diversidade interessante de conteúdos⁴²⁰;

Até um tempo atrás não existia NENHUMA disciplina optativa oferecida pela FD. Hoje eu conheço uma.⁴²¹;

Praticamente não há matérias optativas. O que existe é o sistema das PADs, que abre o leque de opções para o aluno, com o oferecimento de diversas matérias. Há semestres, entretanto, em que são oferecidas poucas PADs⁴²²;

Coloquei regularmente diversas pq (SIC) estou considerando disciplinas optativas as nossas PADs. Porém, se formos considerar as disciplinas oficialmente optativas, são praticamente inexistentes, e nada diversas⁴²³.

Apenas um comentário afirma que sente falta de optativas que abordassem temas diversos como “Direito Canônico, Direito do Mar, Retórica etc”⁴²⁴. Novamente revela-se a existência de dois perfis discentes na FD-UNB, que possuem perspectivas distintas do processo pedagógico e que exige demandas distintas da faculdade: um que preza pela inovação curricular e metodológica, e outro que prefere a manutenção do modelo tradicional de ensino jurídico.

4.9. Oportunidades de pesquisa

As oportunidades de pesquisa efetivamente oferecidas pela FD-UNB são:		
Opções	Porcentagem	Números ⁴²⁵ ,
1 – Inexistentes	2,0%	2
2 – Poucas	66,3%	67
3 – Suficientes	24,8%	25
4 – Muitas	6,9%	7

⁴¹⁹ Questionário 53. (Marcou como resposta a alternativa ‘pouco diversas’).

⁴²⁰ Questionário 43. (Marcou como resposta a alternativa ‘diversas’).

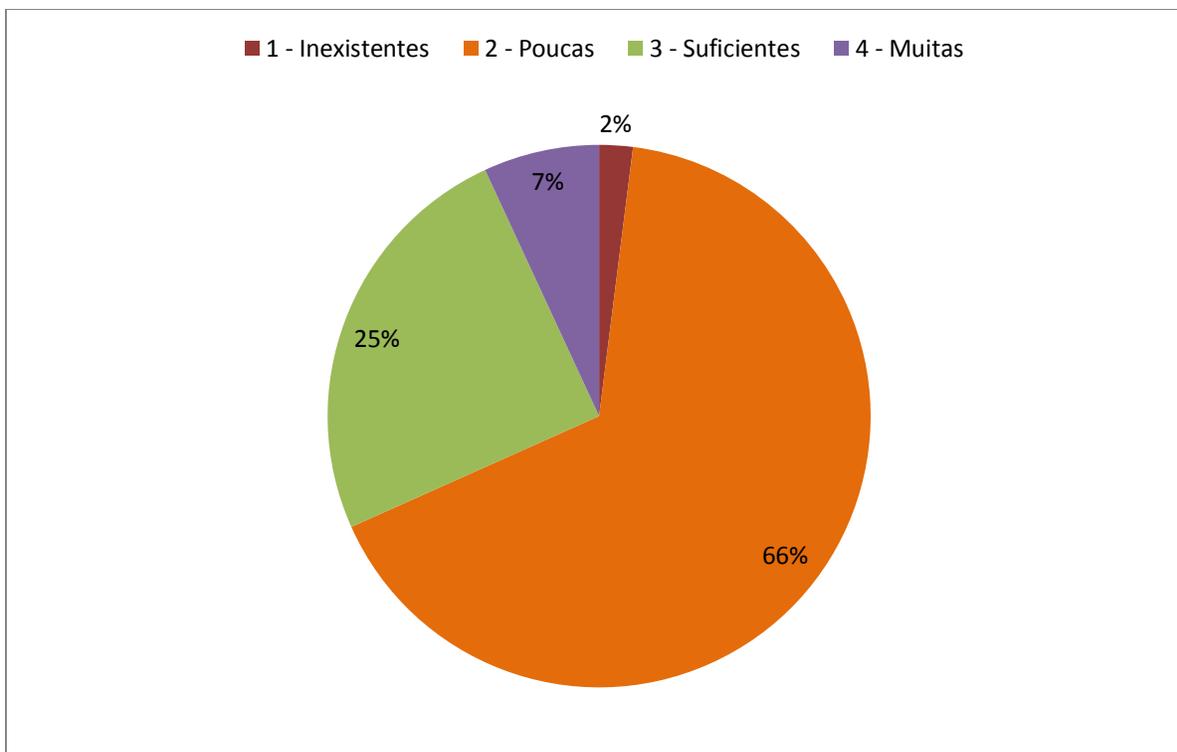
⁴²¹ Questionário 41.

⁴²² Questionário 29. (Marcou como resposta a alternativa ‘diversas’).

⁴²³ Questionário 12.

⁴²⁴ “Sinto falta de optativas na FD que abordem temas diversos, como Direito Canônico, Direito do Mar, Retórica, etc”. Cf. Questionário 11.

⁴²⁵ Uma pessoa não respondeu a essa questão (101 respondentes no total).



Nesse tópico, bem como nos relativos às atividades multidisciplinares e às atividades de extensão, optamos por estabelecer uma escala de gradação com um número par de itens. Desse modo, objetivamos demandar dos discentes um posicionamento mais efetivo, evitando respostas de valor intermediário. Sabemos que com essa escala perdemos o paralelismo com o questionário de 1993, que mantinha para essas questões a gradação de cinco alternativas, mas quisemos diminuir o fator de indecisão nas respostas referentes às oportunidades de enriquecimento curricular.

A página eletrônica da FD-UNB elenca os seguintes grupos de pesquisa⁴²⁶: Crítica & Direito Internacional (C&DI); Diálogos Lyrianos; Direito e Comunicação; Direito, Economia e Sociedade; Grupo Candango de Criminologia; Grupo de Estudos em Controle de Constitucionalidade e Direitos Fundamentais; Grupo de Estudos em Direito Comercial; Grupo de Estudos em Direito das Telecomunicações (GETEL/UnB); Grupo de Estudos em Direito de Recursos Naturais (GERN-UnB); Grupo de Estudos em Direito e Democracia; Grupo de

⁴²⁶ Página eletrônica: http://fd.unb.br/index.php?option=com_zoo&view=category&Itemid=2791&lang=br. Consulta realizada em 02 de fevereiro de 2015.

Pesquisa “Trabalho, Constituição e Cidadania”; Grupo de Pesquisa e Trabalho em Arbitragem, Mediação e Negociação; Grupo de Pesquisa Política e Direito; Grupo de Pesquisa “Direito e ações afirmativas: direitos humanos na diversidade”; Grupo de Direito e Arte; Observatório do Supremo Tribunal Federal; Pensamento Social; Projeto Pacificar; Universidade Para Quê?. Além desses grupos dispostos no site, existe o Grupo de Pesquisa em Direito e Educação⁴²⁷.

A faculdade ainda oferece o Programa de Ensino Tutorial (PET). Ele foi criado em setembro de 2009 visando a apoiar atividades acadêmicas integrantes do tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão. O programa complementa a formação acadêmica tradicionalmente oferecida pela faculdade, pois propicia aos estudantes participantes, sob a orientação de um professor tutor, a realização de atividades extracurriculares destinadas a ampliar a participação discente na comunidade e à promoção do saber científico⁴²⁸.

Apesar de a FD-UNB possuir essa gama de grupos e interesses de investigação⁴²⁹, o gráfico aponta que a pesquisa não atinge uma parcela considerável do corpo discente. A isso atribuímos inicialmente duas hipóteses: falta de interesse discente em se engajar nas oportunidades acadêmicas e a falta de divulgação das atividades dos grupos de pesquisa que, apesar de variadas, passam despercebidas pelo aluno regular de graduação. A primeira hipótese será analisada na questão posterior, enquanto este tópico específico destina-se à segunda.

A maioria dos comentários realizados desenvolveu-se no sentido de sinalizar que as pesquisas desenvolvidas no âmbito da faculdade se concentram mais na pós-graduação.

Nunca vi, nem comi, só ouço falar⁴³⁰;

Muito poucos, na verdade⁴³¹;

Ainda que haja oportunidade, a bolsa do Pibic é ridiculamente baixa. Dessa forma, não há como ser um aluno-pesquisador se você necessita minimamente dos seus próprios recursos financeiros⁴³²;

⁴²⁷ O grupo passou um tempo desativado, mas voltou a suas atividades no segundo semestre de 2014 e possui uma página no facebook: (https://www.facebook.com/direitoeducacaofundb?ref=aymt_homepage_panel). Apesar de não estar registrado entre os grupos de pesquisa no site da FD este é um grupo de pesquisa credenciado pelo CNPq: (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4576733647208046>).

⁴²⁸ A página eletrônica do programa encontra-se disponibilizada no site da FD-UNB (<https://petdirunb.wordpress.com/>). O PET possui também uma página no facebook (<https://www.facebook.com/petdirunb?fref=ts>)

⁴²⁹“A FD proporciona muitas oportunidades em pesquisa. Vários professores desenvolvem pesquisa muito interessantes, a exemplo da pesquisa que participei - ainda no meu 1º semestre - com o professor (...), sobre racismo na abordagem policial. Foi uma oportunidade de ouro que tive, ainda calouro, de aprender bastante!”. Cf. Questionário 14.

⁴³⁰ Questionário 96.

⁴³¹ Questionário 86.

Há uma carência berrante na divulgação de tais atividades⁴³³;

As oportunidades são poucas e o acesso a informação sobre elas são extremamente difíceis⁴³⁴;

O PIBIC e os grupos de pesquisa são muito positivos, mas acredito que falta divulgação e suporte institucional⁴³⁵;

Professores raramente comentam sobre⁴³⁶;

As oportunidades são muitas, MAS são pouco divulgadas e quase exclusivamente dependentes da pró-atividade do aluno. Sinto muita falta de uma divulgação regular das atividades desenvolvidas - penso que atrairia mais alunos interessados e comprometidos que ficam sem saber⁴³⁷;

Só tenho ciência do PET, por isso acho difícil opinar⁴³⁸;

Eu, pelo menos, nunca fiquei sabendo de um chamamento pra fazer parte dessas pesquisas que tem na faculdade. Em outros cursos, os professores perguntam que quer participar, aqui parece que os professores entram em contato com seus favoritos e desenvolvem uma obscura pesquisa que ninguém sabe muito bem o que é⁴³⁹;

Desconheço⁴⁴⁰;

Poucas e pouco divulgadas⁴⁴¹;

Tive pouco contato com tais oportunidades⁴⁴².

Na graduação, as atividades dos grupos são parcamente divulgadas, “o acesso à informação sobre elas são extremamente difíceis”, dependendo quase exclusivamente da “pró-atividade do aluno”. A falta de conhecimento é eleita como o calcanhar de Aquiles da pesquisa na FD-UNB.

⁴³² Questionário 81.

⁴³³ Questionário 58.

⁴³⁴ Questionário 55.

⁴³⁵ Questionário 53.

⁴³⁶ Questionário 46.

⁴³⁷ Questionário 43.

⁴³⁸ Questionário 37.

⁴³⁹ Questionário 18.

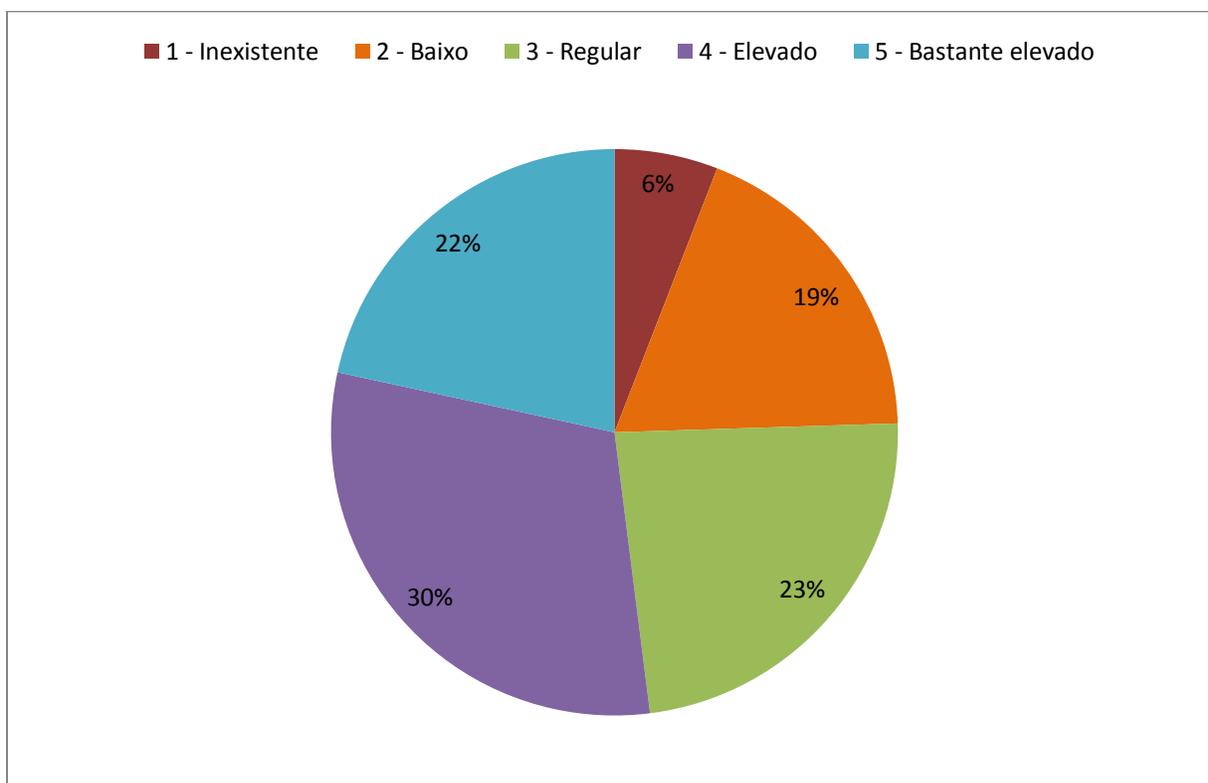
⁴⁴⁰ Questionário 15.

⁴⁴¹ Questionário 12.

⁴⁴² Questionário 11.

4.10. Interesse em pesquisa

Como você avalia o seu interesse em realizar atividades de pesquisa e iniciação científica?		
Opções	Porcentagem	Números
1 – Inexistente	5,9%	6
2 – Baixo	18,6%	19
3 – Regular	23,5%	24
4 – Elevado	30,4%	31
5 - Bastante elevado	21,6%	22



Essa questão destina-se a investigar o grau de interesse dos estudantes em participar de atividades de pesquisa. O gráfico está equilibrado nos itens elevado, bastante elevado e regular

da graduação estabelecida. Isso evidencia uma predisposição positiva do corpo discente em realizar investigações científicas.

O interesse, todavia, é muitas vezes minado por algumas questões de cunho burocrático que passamos a levantar. O currículo vigente não admite em sua estrutura a integralização das atividades de pesquisa como crédito, contando, quando muito, como atividades complementares. Os estudantes veem-se diante de uma atividade a mais que vem desacompanhada do reconhecimento institucional de sua importância e do tempo despendido pelo discente nela engajado. Outro fator de desestímulo reside no baixo valor das bolsas destinadas a essas atividades, tornando-se mais atrativa a realização de estágios. Alguns comentários reiteraram a divulgação insuficiente das atividades de pesquisa mencionada no tópico anterior.

Observação: acabei de trancar o curso, por isso essa resposta. Mas há algum tempo meu interesse era bem maior, só que ele acabou definhando⁴⁴³;
Porém, o baixíssimo valor da bolsa desestimula a pesquisa e até a inviabiliza quando o aluno necessita minimamente de recursos financeiros próprios⁴⁴⁴;

Deveriam incentivar bolsas de estudos para cotistas de baixa renda e oriundos de escola pública, assim poderiam ter a oportunidade de desenvolver melhor o exercício de repensar suas posições sociais frente aos seus demais colegas⁴⁴⁵.

Infelizmente, por conta do estágio, estou sem disponibilidade. Mas adoraria participar de outras pesquisas novamente⁴⁴⁶.

Por falta de divulgação, de conhecimento e de professores que estejam mais relacionados à área que eu gosto de estudar disponíveis⁴⁴⁷;

Eu já fiz muitas pesquisas na universidade, mas todas fora da faculdade de direito, com professores da sociologia e da ciência política. Na FD, tentei entrar em contato com um grupo de pesquisa e fui informada que ele, na verdade constava como ativo, mas não se reuniam a muito tempo⁴⁴⁸.

Os discentes da faculdade de Direito encontram-se positivamente inclinados para a elaboração de pesquisa. Retomando o ponto acima desenvolvido, temos que uma divulgação mais efetiva e intensa das oportunidades de pesquisa, aliada ao reconhecimento curricular das atividades produzidas, ampliariam a importância da investigação científica na educação jurídica conduzida pela FD-UNB.

⁴⁴³ Questionário 86.

⁴⁴⁴ Questionário 81.

⁴⁴⁵ Questionário 37.

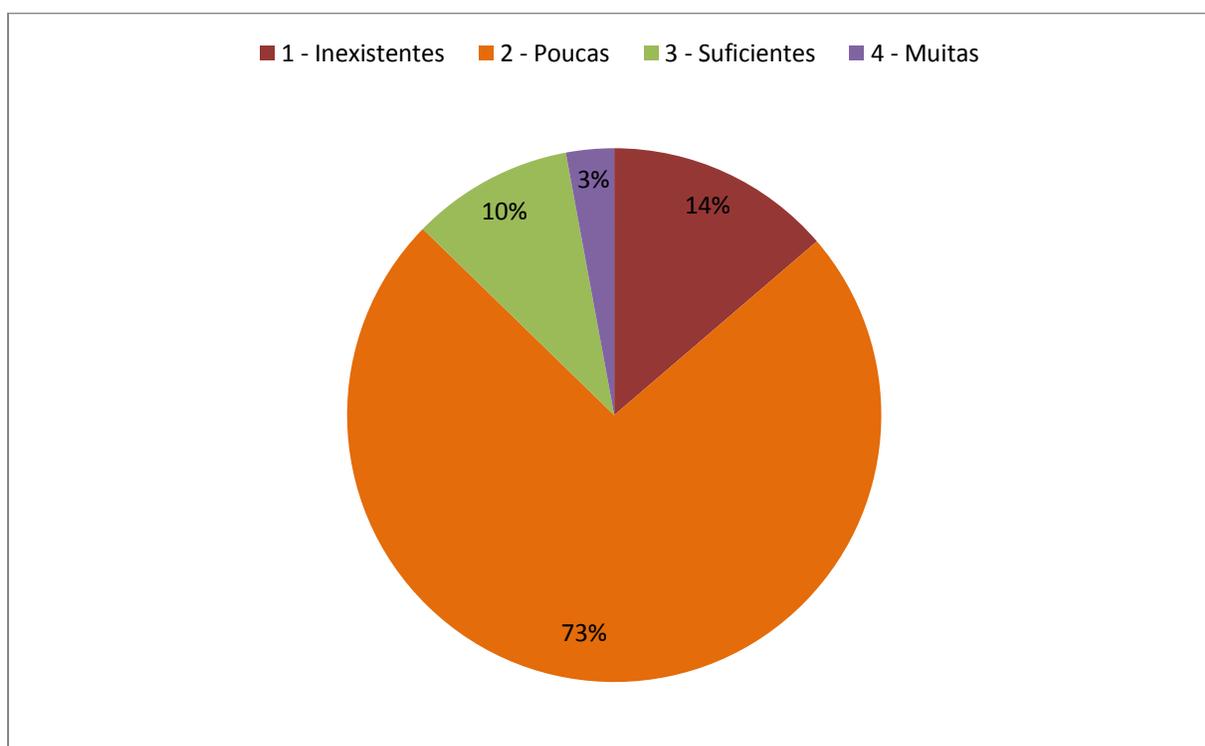
⁴⁴⁶ Questionário 14.

⁴⁴⁷ Questionário 60.

⁴⁴⁸ Questionário 18.

4.11. Atividades multidisciplinares

As atividades multidisciplinares promovidas pela FD-UNB são:		
Opções	Porcentagem	Números
1 – Inexistentes	13,7%	14
2 – Poucas	73,5%	75
3 – Suficientes	9,8%	10
4 – Muitas	2,9%	3



Quanto às atividades multidisciplinares, estas são conceituadas como grupos de trabalho que abrangem o diálogo entre profissionais de diversas áreas do saber⁴⁴⁹. Os discursos discentes sinalizam a pouca existência de atividades desse cunho no âmbito da FD-UNB. Conforme salientado nos comentários coligidos, as que são promovidas surgem como iniciativa do Centro Acadêmico, que é muito atuante no desenvolvimento de palestras associadas a grupos de trabalho envolvendo a interlocução com outras áreas do saber.

Em geral o papel de diversificar os conteúdos a qual temos acesso, com palestras e coisas do tipo, é do centro acadêmico, inclusive com todo o ônus político e FINANCEIRO⁴⁵⁰;

Sei que quando existiam atividades multidisciplinares essas eram realizadas pelo CA e não pela FD⁴⁵¹;

Acredito que as atividades multidisciplinares que existem/existiam na FD são aquelas promovidas pelo Centro Acadêmico. A FD em si pouco atua em relação a isso⁴⁵²;

Apenas um comentário relatou uma experiência multidisciplinar realizada no âmbito de uma matéria de PAD de Direitos Indígenas⁴⁵³, mais especificamente fora mantido um diálogo com ativistas indígenas sobre questões concernentes à autodeterminação dos povos. Essa, todavia, é uma prática raramente promovida institucionalmente pela Faculdade de Direito, partindo da iniciativa isolada de alguns professores e estudantes inconformados com a ausência do intercâmbio epistemológico com outros campos do saber.

⁴⁴⁹ Valemo-nos da distinção realizada por Deisy Ventura,: “A diferença fundamental entre um enfoque disciplinar e um enfoque interdisciplinar é que o primeiro produz um saber organizado em torno das tradições de uma disciplina científica, enquanto o segundo se estrutura em relação a uma situação precisa (...) Já a pluri e a multidisciplinaridade se constituem pela reunião de diversas disciplinas em torno de um problema, sem que haja um ponto de vista integrador ou federativo. A transdisciplinaridade é, por sua vez, a transferência de um modelo, conceito ou método de uma disciplina a outra, o que consiste num exercício bem mais complexo”. Cf: VENTURA, Deisy de Lima. Do direito ao método e do método ao direito. In **O ensino jurídico em debate**. Campinas: Millenium Editora, 2006. Pg. 285.

⁴⁵⁰ Questionário 72.

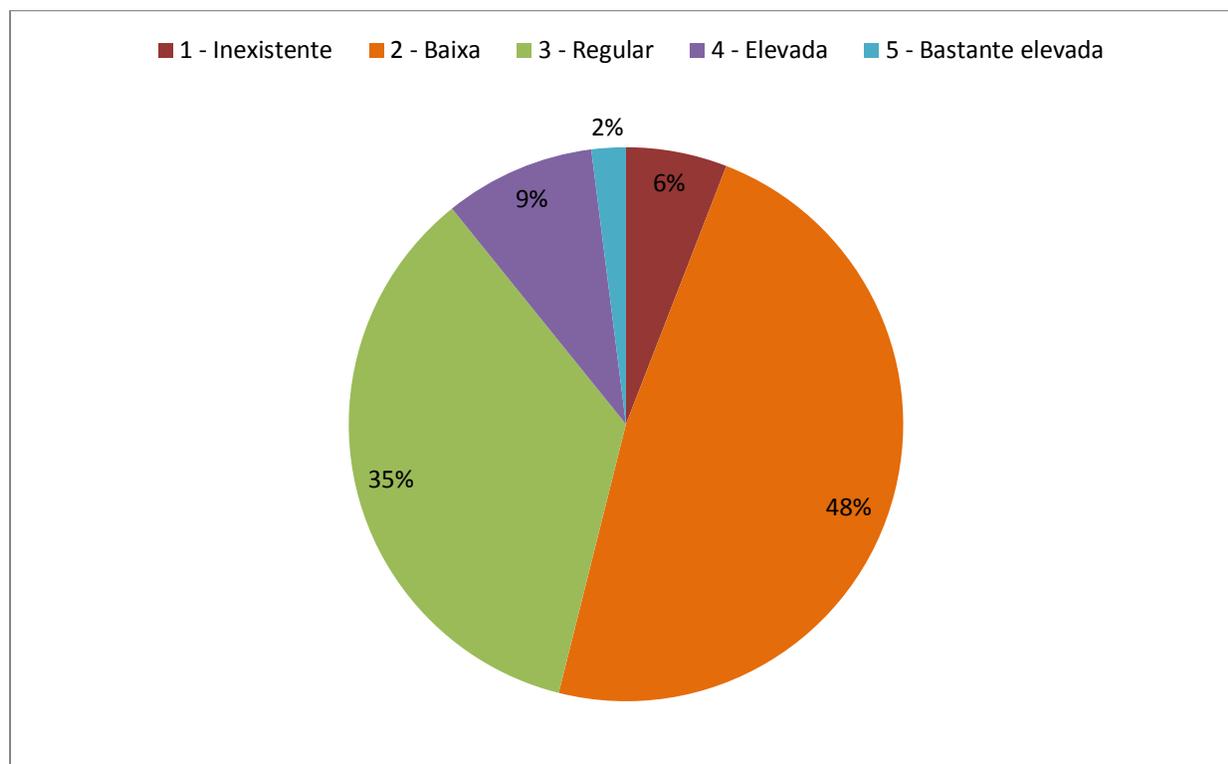
⁴⁵¹ Questionário 37.

⁴⁵² Questionário 12.

⁴⁵³ “Direitos indígenas com ativistas indígenas que citam Lênin como autor do conceito de autodeterminação dos povos. Uhuuu!” Cf. Questionário 40.

4.12. Disponibilidade docente para orientação

Como você avalia a disponibilidade docente para oferecer estudos e atividades individualizadas sob orientação?		
Opções	Porcentagem	Números
1 – Inexistente	5,9%	6
2 – Baixa	48,0%	49
3 – Regular	35,3%	36
4 – Elevada	8,8%	9
5 - Bastante elevada	2,0%	2



Com essa questão, reformulamos o seguinte tópico do questionário de 1993: “estudos e atividades individualizadas, sob orientação”. Essa pergunta mostrou-se necessária para avaliarmos em que medida o corpo docente encontra-se acessível àqueles interessados em se aprofundar em determinado campo de estudo.

O gráfico acima demonstra uma concentração de 54% das respostas no terço inferior da escala elaborada, contra 11% no terço superior, e 35% na posição intermediária. A maioria dos questionados, portanto, encontrou certo grau de dificuldade em se aproximar dos professores.

Poucas boas exceções⁴⁵⁴;

O fato de muitos estarem envolvidos em outras atividades jurídicas extra faculdade impossibilita uma orientação mais individualizada pro diversas vezes⁴⁵⁵;

É possível pontuar quais docentes têm de fato esse interesse, e são pouquíssimos⁴⁵⁶;

Há professores que sequer respondem os e-mails que mandamos⁴⁵⁷;

Quando procuradxs, muitas e muitos professores já estão ocupados⁴⁵⁸;

Vejo muitos professores sem exclusividade na FD⁴⁵⁹;

Depende do professor. Alguns são impossíveis de encontrar, enquanto outros são super disponíveis⁴⁶⁰.

Esse quadro, conjugado com o anterior que indica o elevado grau de interesse pelo corpo docente no desenvolvimento de pesquisas, indica a necessidade de ampliar o quadro de docentes em dedicação exclusiva⁴⁶¹.

4.13. Atividades de extensão

As atividades regulares de extensão promovidas pela FD-UNB são:		
Opções	Porcentagem	Números
1 – Inexistentes	2,0%	2
2 – Poucas	67,0%	67
3 – Suficientes	25,0%	25
4 – Muitas	6,0%	6

⁴⁵⁴ Questionário 96.

⁴⁵⁵ Questionário 65.

⁴⁵⁶ Questionário 53.

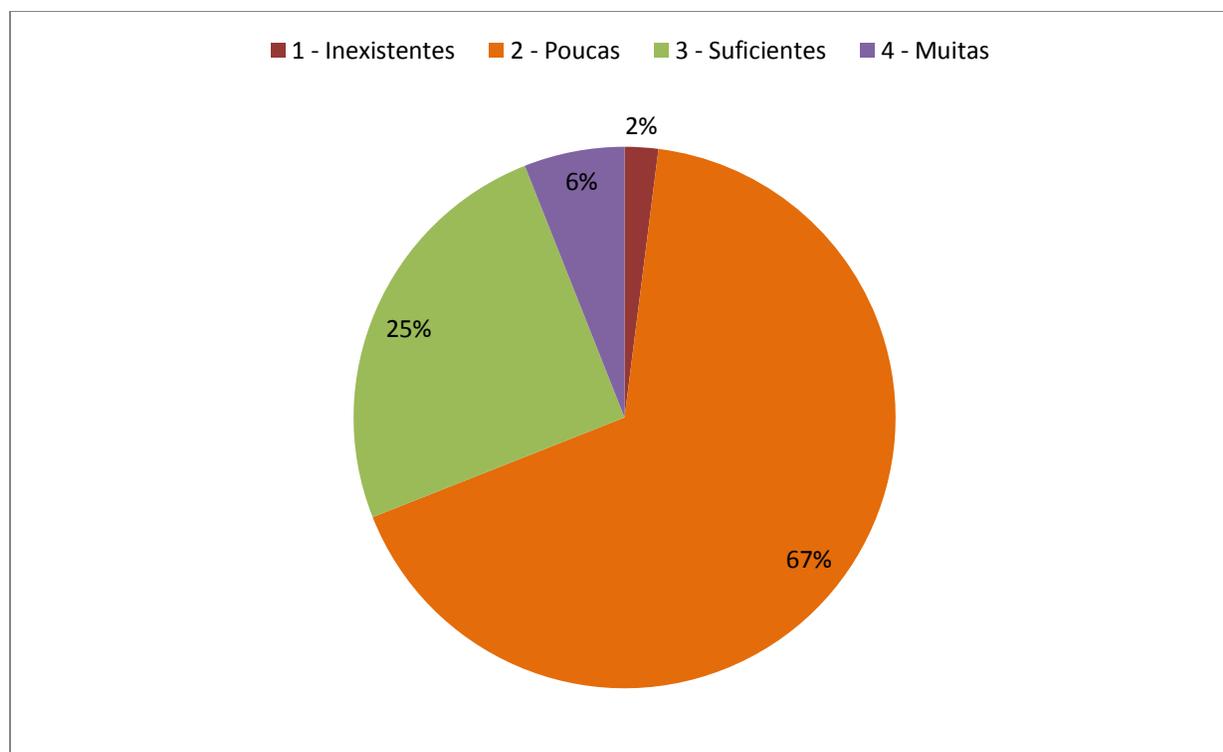
⁴⁵⁷ Questionário 48.

⁴⁵⁸ Questionário 37.

⁴⁵⁹ Questionário 14.

⁴⁶⁰ Questionário 3.

⁴⁶¹ O número de docentes em regime de dedicação exclusiva encontra-se em expansão na FD-UNB, representando atualmente o percentual de 59% (cinquenta e nove por cento) do corpo docente.



No site⁴⁶² da FD-UNB estão listados os seguintes projetos de extensão: Fórum de Extensão da UnB⁴⁶³, Justiça e Cidadania se Aprendem na Escola⁴⁶⁴, Projeto de Atendimento às Mulheres em Situação de Violência Doméstica e Familiar⁴⁶⁵, Projeto Memória Institucional da FD/UnB - ProMi⁴⁶⁶, Projeto Quilombolas⁴⁶⁷, Projeto Terceiro Setor⁴⁶⁸, Promotoras Legais

⁴⁶² Página eletrônica: (http://fd.unb.br/index.php?option=com_zoo&view=category&Itemid=2791&lang=br). Consulta realizada em 02 de fevereiro de 2015.

⁴⁶³ Definido como a instância representativa dos/as extensionistas da FD destina-se tanto a representar as demandas daqueles no que se refere à Extensão como a servir como meio de comunicação entre os projetos de Extensão existentes na FD e entre estes e o coordenador de Extensão. É disponibilizada a página do grupo (<https://fexfdunb.wordpress.com/>), cuja postagem mais recente data de 8 de novembro de 2010. Sem contato de professor coordenador. Possui também um perfil do facebook, cuja última postagem data de 4 de dezembro de 2014.

⁴⁶⁴ O projeto se destina à discussão de noções de cidadania, Direito e Justiça junto a estudantes de escolas participantes para estimular os envolvidos a se tornarem protagonistas na luta por direitos e no exercício da cidadania. Não é disponibilizado endereço eletrônico do projeto. Sem contato de professor coordenador.

⁴⁶⁵ O projeto tem como foco prestar assistência jurídica, no Juizado de Ceilândia, à mulher em situação de violência doméstica e familiar. Não se limita, todavia, ao trabalho no foro, mas articula o apoio psicossocial à mulher, capacita os/as alunos/as na percepção da violência de gênero e nas estratégias para superá-la e desenvolve pesquisas em nível de graduação e pós-graduação sobre a temática. O site não oferece uma página específica, mas coloca o contato da professora responsável pelo desenvolvimento das atividades.

⁴⁶⁶ O projeto, objetiva institucionalizar uma permanente construção da memória da Faculdade de Direito da UnB por meio da realização de pesquisas, organização e disponibilização de dados, documentos, entrevistas e quaisquer outros meios capazes de recontar a história da faculdade. É disponibilizado no site o nome dos professores envolvidos no projeto e o blog do projeto. A última postagem deste, todavia, data de 16 de junho de 2011. O ProMi também possui um perfil no facebook, mas a última postagem data de 21 de abril de 2012.

Populares⁴⁶⁹ e Universitários Vão à Escola⁴⁷⁰. Além desses projetos disponibilizados na página oficial da Faculdade de Direito da UnB, contamos com o projeto de extensão Veredicto que surgiu da reunião de alguns estudantes de Direito cursando o primeiro semestre com o objetivo de criar simulações jurídicas no ensino superior⁴⁷¹. Contamos ainda com a Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP) Roberto Lyra Filho, um projeto de extensão popular da Universidade de Brasília que tem por foco o trabalho com movimentos sociais e organizações populares a partir de uma perspectiva multidisciplinar⁴⁷².

Nesse cenário institucional, quis-se analisar em que medida esses projetos são considerados suficientes pelo corpo discente. O gráfico nos revela um cenário negativo da extensão, visto que 69% dos questionados posicionaram a extensão na metade inferior da escala de gradação estipulada.

⁴⁶⁷ O projeto se destina à discussão e à promoção de estudos concernentes às comunidades remanescentes de quilombos. Intenciona-se manter um rico diálogo entre a universidade e as comunidades quilombolas, em especial a dos Kalungas, situada no município de Cavalcante-GO. Nenhum contato de professor responsável é disponibilizado no site, nem endereço eletrônico com atividades do grupo.

⁴⁶⁸ O projeto objetiva fornecer apoio a grupos sociais de áreas diversas (artesanato, grafite, esportes, trabalhos voluntários, etc) para que consigam se organizar legalmente em associações de modo a preservar a memória e os ideais dos referidos grupos. Nenhum contato de professor responsável é disponibilizado, nem o respectivo endereço eletrônico.

⁴⁶⁹ O projeto objetiva tanto realizar pesquisas envolvendo assuntos ligados a direitos humanos e gênero como coordenada um curso anual no Núcleo de Prática Jurídica, conhecido como “Promotoras Legais Populares”, voltado para mulheres da comunidade visando ao empoderamento daqueles de modo a se sentirem sujeitos de direitos. O site divulga a página do grupo (<http://plpunb.blogspot.com.br/>), cuja última postagem data de 12 de dezembro de 2014. Possui também uma página no facebook (<https://www.facebook.com/plpunb?fref=ts>) com última postagem datada em 27 de janeiro de 2015.

⁴⁷⁰ Universitários Vão à Escola é um projeto de extensão que se iniciou em 2005 a partir da iniciativa dos alunos da UnB. Ele atua junto à comunidade de Itapoã (DF) e tem por objetivo incentivar as crianças e adolescentes participantes a construírem noções de cidadania e autonomia por meio do diálogo horizontal emancipatório. A associação é autônoma e independente, sendo mantida pelos seus próprios membros e por doações. A fonte de inspiração para o estabelecimento da filosofia e da metodologia de trabalho do UVE é a experiência da Escola da Ponte de Portugal, descrita por Rubem Alves, e o pensamento pedagógico de educadores brasileiros como Darcy Ribeiro e Paulo Freire. É disponibilizado o site de divulgação das atividades do projeto (<https://projetoouve.wordpress.com/>) cuja postagem mais recente data de 29 de janeiro de 2015. Também possui uma página no facebook (<https://www.facebook.com/projetoouve>) com última postagem datada em 29 de janeiro de 2015.

⁴⁷¹ O Veredicto possui duas páginas eletrônicas (<http://www.veredictounb.com.br/>) e (<https://veredictosocial.wordpress.com/>), além de possuírem uma página no facebook (<https://www.facebook.com/VeredictoUnB?ref=profile>). O projeto reformulou seus objetivos iniciais e ampliou seu escopo de atuação de modo a desenvolver o tripé ensino, pesquisa e extensão. Desenvolve um trabalho com alunos de Ensino Médio e Fundamental em uma tentativa de neles desenvolver uma identidade crítica dentro da sociedade para tornarem-se “agentes transformadores de (suas) realidades”. O trabalho realizado resulta em um evento de simulação jurídica. Neste os alunos poderão exercer o papel de membros da justiça nas cortes simuladas.

⁴⁷² A AJUP possui uma página no facebook (https://www.facebook.com/ajuplyrafilho/info?tab=page_info) e uma página eletrônica (<http://ajuprobertyrafilho.blogspot.com.br/>). A AJUP desenvolve um trabalho multi e interdisciplinar, com ênfase na educação popular, na assessoria parlamentar e jurídica, no urbanismo, na comunicação social e nas questões fundiárias e ambientais. Para integrar o grupo não é necessária a vinculação com a Universidade de Brasília, nem com cursos jurídicos.

Levantamos duas hipóteses para os dados obtidos que não são necessariamente excludentes: a primeira hipótese é que o resultado se mostra sintomático da falta de apoio institucional e docente para a realização, continuidade e divulgação dos projetos extensionistas; a segunda, que a baixa pontuação revela a falta de interesse discente em conhecer e participar dos projetos existentes.

Quanto ao primeiro aspecto⁴⁷³, apesar do elevado número de projetos elencados, apenas alguns possuem solução de continuidade. Atestamos tal fato tanto pela falta de atualizações nas páginas específicas como pela ausência de publicações recentes relacionados aos projetos. O cenário analisado revela também o parco engajamento do corpo docente na extensão, que acaba partindo de uma iniciativa dos próprios estudantes. O ativismo discente acaba sendo o diferencial nos projetos que conseguem se concretizar. Esse é motivo da falta de continuidade que alguns projetos sofrem. Se os discentes outrora engajados perdem o vínculo com a instituição e não deixaram outro grupo de estudantes responsável, o projeto morre. Corroboram essa assertiva os comentários realizados:

São várias, mas os projetos em geral não dispõem de apoio institucional da faculdade (a exemplo da UVE)⁴⁷⁴;

A FD possui um numero razoável de projetos de extensão, porém estes não recebem muito apoio da universidade em geral, ficando por muitas vezes esquecidos. Acho que falta valorização dos projetos pela faculdade. A extensão possui uma grande importância para a construção de um conhecimento mais sólido, misturando a prática com a teoria, o saber acadêmico com o saber popular⁴⁷⁵;

Apesar de termos muitos projetos interessantes, há pouquíssimo apoio institucional⁴⁷⁶;

Talvez sejam suficientes, porem, são pouco divulgadas. Participo do Projeto Maria da Penha, descobri a existência do projeto por um acaso⁴⁷⁷;

Fala sério, nenhum desses professores/as sequer faz extensão⁴⁷⁸;

Acredito que suficientes, mas que não vedasse a criação de mais atividades de extensão. A extensão como um todo deveria ser mais incentivada e dado devido apoio institucional⁴⁷⁹.

⁴⁷³ A segunda hipótese será desenvolvida no tópico posterior.

⁴⁷⁴ Questionário 72.

⁴⁷⁵ Questionário 55.

⁴⁷⁶ Questionário 100.

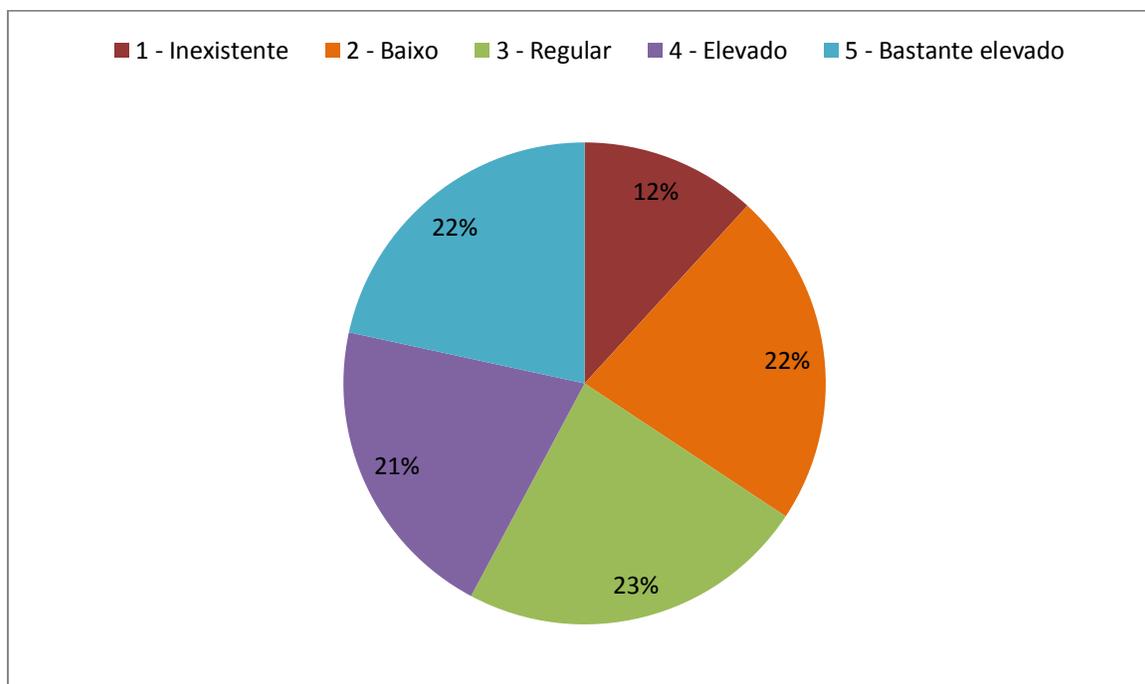
⁴⁷⁷ Questionário 54.

⁴⁷⁸ Questionário 34.

Adiantando o tópico posterior, um comentário realizado nessa seção é indicativo da existência na FD-UNB de outro perfil discente, que acha a extensão praticada no âmbito da faculdade suficiente, pois outras atividades “mais importantes” ocupam o tempo dele⁴⁸⁰. Para esse perfil, aprendizagem é concebida apenas sob a perspectiva do ensino e apenas essa faceta é vista como importante para a sua formação.

4.14. Interesse em extensão

Como você avalia o seu interesse em participar de atividades regulares de extensão?		
Opções	Porcentagem	Números
1 – Inexistente	11,8%	12
2 – Baixo	22,5%	23
3 – Regular	23,5%	24
4 – Elevado	20,6%	21
5 - Bastante elevado	21,6%	22



⁴⁷⁹ Questionário 37.

⁴⁸⁰ “Acho a extensão suficiente, pois já há muitas outras atividades que ocupam muito tempo e são demais importantes”. Cf. Questionário 11.

Analisando comparativamente o gráfico acima com o relativo ao interesse discente na participação em pesquisa, notamos que esta atrai mais adeptos que a extensão universitária. Os pesquisados estão distribuídos de forma praticamente equitativa entre as opções de resposta elencadas.

Os comentários realizados apontam como a falta de apoio institucional, que faz com que os alunos tenham que arcar com o ônus financeiro e administrativo dos projetos, como a falta de diversidade de opções.

Falta estímulo institucional para participação, havendo os estudantes que arcar do próprio bolso muitas - ou todas- as atividades. Para quem não tem essa opção de arcar por motivos sociais mesmo, fica impossibilitado, quase que proibido, de realizar essas atividades⁴⁸¹;

Novamente, tranquei recentemente. E nunca consegui ser extensionista, trabalho desde o início da graduação⁴⁸²;

Infelizmente, por conta do estágio, morar longe, sozinho e depender de transporte público, estou sem disponibilidade⁴⁸³.
Poucas opções; A falta de opções é desanimadora neste ponto⁴⁸⁴.

Esse ponto remete à análise do tópico anterior. Existem iniciativas de extensão que não são suficientemente divulgadas junto ao corpo discente e outras que sofrem dissolução de continuidade pela falta de apoio institucional e de orientação docente.

Além do desestímulo motivado pelos fatores externos acima relacionados, existe o desinteresse característico de um perfil discente mais tradicional⁴⁸⁵, que não concebe a interface interdisciplinar do Direito, desconsiderando a existência de outros espaços de aprendizagem.

Da conjugação com o tópico anterior, temos que a situação da extensão na FD-UNB é marcada pela intersecção das duas hipóteses naquele levantadas: baixo apoio institucional para a realização dos projetos que são, em sua maioria, conduzidos e apoiados financeiramente pelos discentes que dele participam, e interesse mediano dos estudantes em deles participar.

⁴⁸¹ Questionário 96.

⁴⁸² Questionário 86.

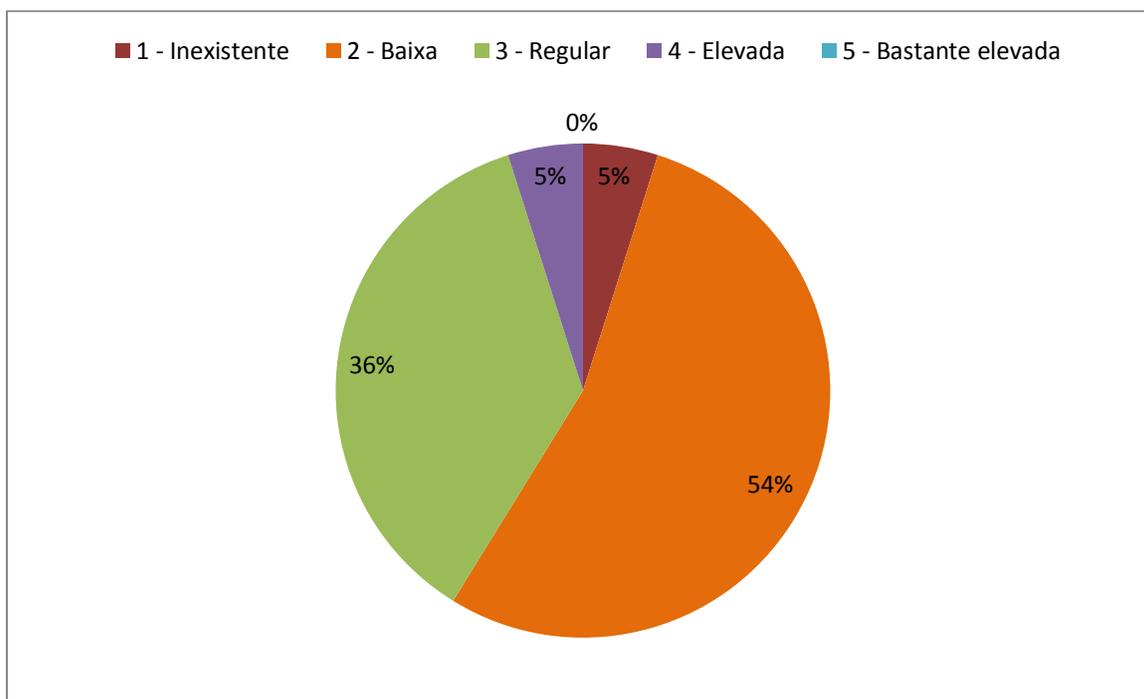
⁴⁸³ Questionário 14.

⁴⁸⁴ Questionário 53.

⁴⁸⁵ “Não tenho interesse nenhum em participar de atividades de extensão, salvo simulações jurídicas”. Cf. Questionário 11.

4.15. Integração entre teoria e prática

Como você avalia a integração entre teoria e prática nas disciplinas cursadas?		
Opções	Porcentagem	Números
1 – Inexistente	4,9%	5
2 – Baixa	53,9%	55
3 – Regular	36,3%	37
4 – Elevada	4,9%	5
5 - Bastante elevada	0,0%	0



O tópico "integração entre teoria e prática" retoma os questionamentos anteriores relacionados à metodologia de ensino-aprendizagem. Apesar de não encontrarmos um paralelo

específico com o questionário de 1993, quisemos averiguar a percepção discente a respeito da presença dessa integração necessária⁴⁸⁶ nas disciplinas cursadas no âmbito da FD-UNB.

Para a maioria dos questionados o grau de integração foi parco. O gráfico aponta que 59% dos estudantes considerou que suas experiências pedagógicas situam-se no terço inferior da nossa escala de gradação e 36%, na posição central, sinalizando uma integração mediana.

Dos nove comentários que recebemos, pudemos extrair as seguintes críticas: a prática raramente é utilizada como metodologia, quando o é cinge-se apenas à leitura de acórdãos “para eles (professores) unir teoria e prática é passar tarefa, trabalho, onde o aluno deve comentar um acórdão específico. E depois não é feito um debate sobre aqueles comentários, ou seja, o retorno é dado em forma de uma nota”; o contato com a prática é “tardio e insuficiente”; o Núcleo de Prática Jurídica encontra-se subutilizado em sua potencialidade de incrementar a formação dos graduandos “NPJ às traças”. Nesse cenário, muitos recorrem aos estágios extracurriculares logo no início do curso, visto como o verdadeiro *locus* de aprendizagem da prática.

NPJ às traças⁴⁸⁷;

Na UnB, só há teoria (em regra). A prática se aprende nos estágios extracurriculares⁴⁸⁸;

Os professores estão mais interessados em passar conteúdo do que criar o vínculo teoria prática. Mesmo que seja pela utilização de casos temáticos em sala. Para eles unir teoria e prática é passar tarefa, trabalho, onde o aluno deve comentar um acórdão específico. E depois não é feito um debate sobre aqueles comentários, ou seja, o retorno é dado em forma de uma nota. Fator esse (nota) que por si só é o grande definidor da sua boa apreensão do conteúdo e da disciplina⁴⁸⁹;

Poderíamos ter toda a ciência que produzimos mais posto pragmaticamente em nosso curso, nem que fosse com juris simulados⁴⁹⁰;

O contato com a prática é muito tardia no curso, e insuficiente⁴⁹¹;

O ensino na FD, em geral, tende a alienar seus/suas estudantes em relação a realidade. Um conhecimento que não busca integrar-se com a comunidade

⁴⁸⁶ Segundo Deisy Ventura, a teoria e prática são vistas frequentemente em um “paquidérmico antagonismo”, como se “a teoria não iluminasse a ação, e prática não atualizasse a teoria”. VENTURA, op. cit., Pg 261.

⁴⁸⁷ Questionário 97.

⁴⁸⁸ Questionário 82.

⁴⁸⁹ Questionário 65.

⁴⁹⁰ Questionário 37.

⁴⁹¹ Questionário 20.

externa a UnB, exceção são alguns projetos de extensão da faculdade que têm um brilhante trabalho nesse sentido, porém não estimuladas pelos/as docentes⁴⁹².

Ao lado dos comentários negativos, obtivemos dois relatos de estudantes que estão satisfeitos com as experiências pedagógicas que tiveram até então. O primeiro afirma que o curso de Direito da UnB “cria uma visão bastante crítica e madura da sociedade. Apesar de nem todas as matérias darem margem para o aflorar disto”⁴⁹³. O segundo ressalta que vários professores tentam “trazer casos reais para análise em aula”⁴⁹⁴.

Identificamos que os comentários negativos mais contundentes são de alunos cursando o quinto, o sétimo, o oitavo e o décimo semestre, enquanto os positivos, de alunos cursando o quarto e o terceiro semestre. Isso pode sinalizar que as matérias de cunho sociológico oferecidas no início do curso tenham um caráter mais crítico e problematizador que as disciplinas de cunho profissionalizante, ofertadas mais ao final do curso.

4.16. Avaliação geral

Os discursos curriculares da década de 90 expressaram o intuito de inserir o ensino jurídico da UnB em um modelo de cientificidade baseado na interdisciplinaridade e no desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão. Ele não veio acompanhado, todavia, de estruturas capazes de possibilitar a transformação do discurso em realidade.

Concebeu-se uma grade curricular marcada pela carga excessiva de matérias obrigatórias, o que se mostra incompatível com a promoção da inter e da multidisciplinaridade. Associado a esse fato, não se permite a integralização curricular de atividades de pesquisa e de extensão, que ficam relegadas a segundo plano de importância. Silenciou-se acerca de metodologias de ensino-aprendizagem, o que revela a naturalização da aula expositiva como condutora da experiência pedagógica. De igual maneira, não se procedeu à reflexão mais detalhada acerca do perfil discente e do perfil docente da instituição.

⁴⁹² Questionário 12.

⁴⁹³ “Acho que o curso de Direito na UnB cria uma visão bastante crítica e madura da sociedade. Assim que entramos na faculdade, começamos a derrubar paradigmas, senso comum e passamos a ter uma postura mais humana e consciente. Apesar de nem todas as matérias darem margem para o aflorar disto, vejo que aquelas as quais têm um viés mais sociológico, cumprem bem esse papel; aliadas a professores com uma didática mais liberal e revolucionária”. Cf. Questionário 15.

⁴⁹⁴ “Vários professores buscam trazer casos reais para análise em aula”. Cf. Questionário 11.

Partindo da perspectiva derrideana de que a omissão discursiva pode assumir uma postura desconstrutora do outrora dito, temos que, apesar de se afirmar o compromisso de integração da faculdade em um novo paradigma epistemológico, as incongruências curriculares e o silêncio acerca das questões acima levantadas refletem, em última instância, uma concepção ainda tradicional de educação jurídica. Assume-se o ensino como a transmissão de saberes realizada em salas de aulas marcadas pela relação monológica e hierárquica entre professor e estudante. Alguns traços de cronópios aparecem nesse currículo a partir da inclusão de disciplinas de pesquisa e de Prática e Atualização do Direito. Cabe salientar, todavia, que as PADs são capazes de fornecer uma abertura à inovação metodológica, disciplinar e epistemológica a depender do professor que a oferece. Como os temas ficam a critério do docente, elas podem assumir tanto uma feição inovadora como tradicional.

As percepções discentes colhidas sinalizam que o discurso institucional não foi capaz de se consolidar de maneira satisfatória. Pela pesquisa que formulamos percebemos que o quadro da educação jurídica não é muito diferente, no âmbito da graduação e guardadas as devidas proporções de amostra, daquele observado em 1993. As aulas são essencialmente expositivas, focadas no docente e com um nível médio de contextualização social, política e econômica. O nível de problematização dos conteúdos ministrados é considerado regular e a integração entre teoria e prática, em regra, fica restrita a um *locus* curricular específico, qual seja o estágio obrigatório ao final do curso. O foco do ensino permanece a transmissão do conhecimento acompanhada de um parco desenvolvimento da interdisciplinaridade. As interações com outras áreas do saber são realizadas de forma intuitiva e não constituem um objetivo pedagógico. A grade curricular fechada permite pouco espaço para o desenvolvimento de atividades multidisciplinares, além de existir pouca diversidade de matérias optativas ofertadas. A pesquisa é bem desenvolvida no âmbito da pós-graduação, mas pouco disseminada e divulgada na graduação, enquanto a extensão sofre com a dissolução de continuidade e a falta de apoio institucional. É nesse contexto que se iniciou o debate acerca da formulação do Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UnB que passamos a analisar na seção seguinte.

CAPÍTULO V

5. NOVO PROJETO PEDAGÓGICO

5.1. Propostas

O quadro delineado na seção anterior não é muito diferente daquele enfrentado pela gestão da FD/UnB 2009-2013⁴⁹⁵, responsável pelo planejamento de um Projeto Pedagógico que se adequasse à proposta das novas diretrizes curriculares para o curso de Direito. A elaboração do projeto fora motivada pelo sentimento de frustração geral difundido tanto no corpo discente como docente quanto ao modelo de ensino então vigente na FD/UNB. Parte-se, então de um novo paradigma epistemológico e metodológico para a educação jurídica.

Ao longo do documento, definem-se os princípios acolhidos pela comunidade acadêmica para guiar os processos pedagógicos. Leva-se em consideração a diversidade de composição do corpo discente da instituição pública, bem como o papel da pesquisa e da extensão na formação jurídica. Pretende-se, desse modo, formar profissionais capazes de atuar satisfatoriamente perante as demandas sociais e políticas com as quais se depararão e aptos a transformar o contexto social no qual se inserem.

Os princípios norteadores do processo pedagógico foram construídos a partir dos seguintes pontos de reflexão: objetivos da educação universitária; objetivos da educação em Direito; competências a serem adquiridas no eixo específico; conteúdos (grandes tópicos) a serem trabalhados/abordados no eixo; metodologias adequadas à educação jurídica;

⁴⁹⁵ A partir de compromissos institucionais assumidos pela Direção da Faculdade de Direito que tomou em 2009, os trabalhos em torno da elaboração do Projeto Pedagógico da FD/UNB iniciaram-se formalmente com a instalação da Comissão de Reforma do Novo Projeto Pedagógico da Faculdade de Direito da UnB em março de 2010. A Comissão foi nomeada pela Diretora da FD/UNB, Profa Ana Frazão e era composta pelos seguintes membros: Profa Loussia P. Musse Felix, presidente da comissão; Profa Eneá Stutz de Almeida e Profa Gabriela Neves Delgado, coordenadoras de graduação; Prof Argemiro Cardoso Moreira Martins, coordenador de extensão; Profa Cláudia Rosane Roesler, coordenadora de pós-graduação; Prof Valcir Gassen, coordenador do Núcleo de Prática Jurídica; pelas docentes Bistra Stefanova Apostolova e Ela Wiecko Volkmer, além da própria diretora da faculdade. A graduação foi representada pelos discentes João Gabriel Lopes e Laura Nunes de Lima. A pós-graduação, pela discentes Marta Gama Gonçalves. Como bolsistas do Projeto REUNI para apoio à graduação participaram os mestrandos Daniela Wobeto e Hector Vieira. FACULDADE DE DIREITO DA UNB. Projeto Pedagógico. Disponível em: < http://www.fd.unb.br/images/stories/FD/Eventos_e_Noticias/Projeto-PPP-Final.pdf>. Acesso em: fev. 2015. Pg 33.

infraestrutura adequada à educação jurídica na FD-UNB; formas de articulação entre ensino, pesquisa e extensão no eixo específico; relações interinstitucionais acadêmicas (locais, regionais, nacionais, internacionais); formas de articulação entre teoria e prática; e formas de integração entre graduação e pós-graduação⁴⁹⁶.

Levando em consideração os quesitos acima elencadas foram elaborados os princípios estruturantes das atividades, metodologias e objetivos do Projeto Pedagógico, quais sejam:

- educação jurídica como processo para formação de competências acadêmico-profissionais;
- indissociabilidade de atividades de ensino, pesquisa e extensão como organização da estrutura pedagógica;
- autonomia discente nos processos formativos;
- necessidade de utilização de diversas abordagens teóricas e metodológicas;
- responsabilização mútua de docentes e discentes quanto aos objetivos a serem alcançados nos processos de ensino-aprendizagem vinculados;
- imprescindível vinculação entre teoria e prática ao longo de todo o processo formativo⁴⁹⁷.

A base do processo pedagógico consiste na formação por competências. Valeu-se da definição do projeto Tuning AL⁴⁹⁸ para o qual competências são definidas como:

⁴⁹⁶ FACULDADE DE DIREITO DA UNB. Projeto Pedagógico. Pg 11.

⁴⁹⁷ FACULDADE DE DIREITO DA UNB. Projeto Pedagógico. Pg 12.

⁴⁹⁸ O Projeto TUNING pode ser definido como a contribuição das universidades europeias ao Processo de Bolonha. O Processo de Bolonha foi formalizado pela assinatura da Declaração da Área de Educação Superior Europeia que objetivava “a adoção de um sistema comum com graus de comparabilidade” Cf. FELIX, Loussia P. M. O projeto ALFA Tuning e a Área de Direito: competências como eixo de formação na perspectiva latino-americana. In **Notícia do Direito Brasileiro**, v. 13, Brasília, 2006. Pg 198. O Projeto Tuning, por sua vez, surge a partir da iniciativa das universidades de Deusto (ES) e Groningen (Holanda) que propuseram à Comissão Europeia no ano de 2000 um projeto segundo o qual caberia aos atores universitários a implementação das políticas europeias no âmbito da educação superior. Cf. FELIX, Ibidem, Pg 197. O vocábulo em inglês ‘tune’ significa sintonizar uma frequência determinada no rádio, sendo também utilizado no sentido de afinação dos diversos instrumentos de uma orquestra. Valendo-se desse significado simbólico, foi-se utilizado o nome TUNING para denominar a busca de um espaço para permitir acordar, moderar, afinar as estruturas educacionais no que se refere às titulações, de maneira que estas pudessem ser compreendidas, comparadas e reconhecidas na área comum europeia. O lema do TUNING é a harmonização das estruturas e programas educacionais, respeitando sua diversidade e autonomia; para tanto, inova-se a concepção de ensino, na medida em que se impulsionam consensos em escala regional sobre a forma de entender os títulos, a partir do ponto de vista das competências que os possuidores do título seriam capazes de alcançar. Esse projeto foi trazido para a América Latina, visando a promover a mobilidade dos detentores de títulos universitários e profissionais entre os países que a compõem, a partir da integração entre as instituições superiores desses países. Cf. BENEITONE, Pablo; ESQUETINI, César; GONZÁLEZ, Júlia; MALETÁ, Maida Marty; SUIFI, Gabriela; WAGENAAR, Robert. Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina. **Relatório Final- Proyecto Tuning- América Latina**. Universidade de Deusto: Bilbao, 2007. Pg 11-21. O Projeto ALFA Tuning AL teve como coordenadora da área de Direito nas fases I e II a profa. Loussia P. Musse Felix, também presidente da Comissão de Reforma do Novo Projeto Pedagógico da Faculdade de Direito da UnB. Sem dúvida as reflexões

Conjunto de conhecimentos, habilidades e destrezas, tanto específicas como transversais, que um titulado deve reunir para satisfazer plenamente as exigências dos contextos sociais. Fomentar as competências é o objetivo dos programas educacionais. As competências são capacidades que a pessoa desenvolve, gradualmente, ao longo de todo o processo educacional e são avaliadas em diferentes etapas. Podem estar divididas em competências relacionadas com a formação profissional em geral (competências gerais) e com uma determinada área de conhecimento (específicas de um campo de estudo). (Relatório Final- Tuning AL, p.320)

Desloca-se, portanto, o foco do processo de ensino-aprendizagem do docente para o estudante, visando à preparação de discentes capazes de compreender, avaliar e propor soluções de forma criativa e dialógica às diversas demandas que lhes são impostas. Essa formação preza pela pluralidade e pela valorização da singularidade, potencializadas pela formação baseada no desenvolvimento de competências.

Nesse contexto, insere-se o/a jurista formado/a pela Faculdade de Direito da UnB, que **conhece o sistema jurídico e tem consciência de seu caráter instrumental** para a **realização dos Direitos Humanos e do Estado Democrático de Direito**. Sabe, assim, **decidir e raciocinar juridicamente**, percebendo o Direito como parte do fenômeno social, que o influencia e é influenciado por ele. O/A bacharel/a é, desse modo, **um/a profissional-cidadão/ã** de conduta ética, capaz de identificar e solucionar problemas de maneira criativa, bem como de interpretar o sistema jurídico criticamente. A FD-UnB forma profissionais sensíveis para as demandas sociais e que estão capacitados/as a atuar em múltiplas realidades, capazes de construir conhecimento e soluções, a partir do diálogo horizontal entre as diversas formas de saber.⁴⁹⁹ (*grifo nosso*)

Explicita-se, portanto, o perfil discente que a Faculdade de Direito da UnB irá formar reconhecendo os desafios e os benefícios característicos das políticas governamentais de acesso ao ensino superior. Por meio da política de cotas raciais, implantadas em 2004, do Processo de Avaliação Seriada, do REUNI⁵⁰⁰, que duplicou as vagas no curso do Direito a partir do primeiro semestre de 2010, e da lei de cotas para o ensino superior, lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012, promove-se a diversificação e “juvenilização” da composição étnica e de experiências pedagógicas dos ingressantes no curso jurídico. Esse fator deve ser levado em conta, de modo a

realizadas no âmbito do Projeto Tuning e o intercâmbio de ideias com outras universidades latino-americanas e europeias contribuíram para o direcionamento epistemológico assumido pelo Projeto Pedagógico.

⁴⁹⁹ FACULDADE DE DIREITO DA UNB. Projeto Pedagógico. Pg 13.

⁵⁰⁰ A duplicação das vagas para o ingresso no curso de Direito em virtude do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi aprovada na 73^a reunião do Conselho da Faculdade de Direito para ocorrer no processo seletivo para o primeiro semestre de 2010. Cf. CONSELHO DA FACULDADE DE DIREITO DA UNB. Ata da 73^a reunião do Conselho da Faculdade de Direito da UnB. Brasília, 2 de setembro de 2009.

se aproveitar a singularidade do estudante e a se valorizar e potencializar a diversidade cultural, social, política e subjetiva das/os estudantes.

Destacam-se as competências genéricas e específicas que integram o perfil do egresso desejado pela Faculdade de Direito da UnB⁵⁰¹:

2.1. Competências genéricas

1. Capacidade de **identificar, propor e resolver** problemas.
2. Capacidade de **organização e planejamento**.
3. Capacidade de agir com **responsabilidade social e compromisso cidadão** em atuações estudantis e profissionais.
4. Capacidade de construir e comunicar saberes de forma dialógica em diferentes contextos.
5. Capacidade de pesquisar buscando, processando e analisando informações procedentes de fontes diversas.
6. Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente de forma autônoma.
7. Capacidade de formular e receber críticas, bem como de ser autocrítico/a.
8. Capacidade de atuar de forma criativa.
9. Capacidade para tomar decisões justificadas.
10. Capacidade de trabalhar em equipe, motivando-a e conduzindo-a a metas comuns.
11. Desenvolvimento de habilidades interpessoais de comunicação eficaz, liderança, gerenciamento de conflitos e iniciativa para resolução de problemas.
12. Compromisso com a preservação do meio ambiente.
13. Compromisso com a valorização e respeito pela diversidade e multiculturalidade.
14. Compromisso ético.
15. Compromisso com a qualidade socialmente referenciada.

2.2. Competências específicas

1. Capacidade de integrar e relacionar experiências de ensino, pesquisa e extensão na prática jurídica.
2. Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente.
3. Capacidade de identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos.
4. Compromisso com os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito.
5. Capacidade de trabalhar e lidar com as mais variadas formas de saber e promover o diálogo entre elas de forma horizontal, enriquecendo com isto a compreensão e a solução dos casos complexos.
6. Utilização da escuta ativa como ferramenta que possibilita soluções criativas e satisfatórias em casos concretos.
7. Promoção da cultura do diálogo e o uso dos meios alternativos para a solução de conflitos de forma criativa.
8. Domínio das línguas requeridas para o exercício profissional em um contexto globalizado e multicultural.
9. Capacidade de trabalhar com uma pluralidade de metodologias que valorizem diferentes formas de investigação.

⁵⁰¹ FACULDADE DE DIREITO DA UNB. Projeto Pedagógico. Pg 13-14.

10. Capacidade de avaliar axiologicamente os possíveis cursos de ação necessários em casos concretos.
11. Capacidade de avaliar de forma crítica situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de soluções jurídicas em casos gerais e particulares.
12. Capacidade para redigir textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e acessível, ainda que técnica, usando termos jurídicos precisos e claros, fazendo-se entender nos mais diversos contextos.
13. Capacidade de atuar eficaz e validamente em diferentes instâncias.
14. Capacidade de atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais.
15. Capacidade de pautar suas ações com base na alteridade, reconhecendo-a como elemento estruturante do Direito, sem ignorar a crucial dimensão das emoções e da sensibilidade em sua prática.
16. Capacidade de ser autônomo/a e de contribuir para a construção de autonomias no exercício de suas atividades

Objetiva-se proporcionar à pesquisa e à extensão a mesma importância que o ensino possui na formação jurídica, associando-as em um plano horizontal de valoração. As disciplinas são concebidas como “artefatos espaciais e temporais de construção de saberes e práticas essenciais de uma determinada área de conhecimento ou um espaço curricular que explora sistematicamente áreas especializadas da formação”⁵⁰². Não há, dessa forma, hierarquia entre campos do conhecimento ou em temas relativos a tais campos.

A concepção curricular e pedagógica presente no projeto é instrumentalizada pelos seguintes elementos⁵⁰³:

- Flexibilização da estrutura curricular, que permite a escolha pelos estudantes das disciplinas que melhor atendam a suas afinidades intelectuais e profissionais;
- Localização de disciplinas propedêuticas ao longo de todo o curso;
- Redução de créditos obrigatórios;
- Indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão;
- Indicação de que todas as disciplinas devem estar associadas a elementos de formação cognitiva e metodológica com aplicação efetiva do conhecimento realizando a necessária interlocução entre teoria e prática;

⁵⁰² FACULDADE DE DIREITO DA UNB. Projeto Pedagógico. Pg 15.

⁵⁰³ FACULDADE DE DIREITO DA UNB. Projeto Pedagógico. Pg 15-32.

- Redução do número de estudantes por turma estabelecendo um máximo provisório de 60 estudantes a ser reduzido para 30 estudantes a partir da expansão do quadro de professores;

- Planejamento de esquemas avaliativos que superem a mera aferição da capacidade de os estudantes reproduzirem conteúdos, devendo-se considerar o desenvolvimento de competências discentes;

- Intensificação das atividades de extensão⁵⁰⁴, creditando-lhe o papel de *locus* pedagógico imprescindível para a sensibilização do/a estudante para a função social e o papel político tanto do Direito como da universidade pública por meio da previsão de número mínimo de créditos a serem satisfeitos nessas atividades;

- Compreensão da pesquisa como o espaço pedagógico propício à criação e disseminação de novos conhecimentos. De acordo com essa perspectiva, estipulou-se créditos obrigatórios em atividades de pesquisa.

- Diversidade nas modalidades de trabalho de conclusão de curso.

- Criação de mais um Núcleo de Prática Jurídica no próprio Campus Darcy Ribeiro para atuar paralelamente ao núcleo fora do Plano Piloto⁵⁰⁵ de modo a permitir o surgimento de novas áreas de atuação e a desmistificar o espaço acadêmico como local inacessível à população em geral.

Levando em consideração os aspectos acima elencados, estruturou-se o currículo da seguinte forma⁵⁰⁶:

- Carga horária total do curso: 3720 horas ou 248 créditos no sistema da Universidade de Brasília;

⁵⁰⁴ A extensão é caracterizada no projeto como “um trabalho coletivo, dialógico, transdisciplinar, que tem como resultado um conhecimento que serve tanto à comunidade quanto à Universidade, superando a dicotomia teoria e prática”. Sedimentando-se como “uma prática de saberes que se articulam de forma horizontal, rompendo-se, em sua realização, com pressupostos de hierarquia entre personagens que dela participam”. Cf. FACULDADE DE DIREITO DA UNB. Projeto Pedagógico. Pg 22.

⁵⁰⁵ Atualmente a FD-UNB conta com apenas um núcleo de prática jurídica localizado em Ceilândia que atende primordialmente questões civis e familiares.

⁵⁰⁶ FACULDADE DE DIREITO DA UNB. Projeto Pedagógico. Pg 33.

- As atividades de ensino-aprendizagem encerram um total de 177 créditos (2655 horas), sendo 94 créditos (1410 horas) em disciplinas obrigatórias e 83 créditos (1245 horas) em optativas⁵⁰⁷;

- As atividades complementares, destinadas a garantir a prerrogativa de os estudantes selecionarem entre as atividades definidas em regulamentos aquelas com as quais mais se identificam. A elas são destinados 11 créditos, equivalentes a 165 horas;

- Às atividades de extensão são designadas o mínimo obrigatório de 270 horas (18 créditos), das quais pelo menos 120 horas devem ser cumpridas em Projetos de Extensão de Ação Contínua distribuídas em dois semestres letivos. As demais 150 horas podem ser cumpridas em qualquer uma das modalidades definidas na Resolução da Câmara de Extensão n. 1^o/2007 ou conforme legislação vigente que a alterar ou revogar.

- Quanto à pesquisa, a ela são destinados 22 créditos obrigatórios (330 horas), sendo 16 em atividades de pesquisa propriamente dita⁵⁰⁸, dois créditos na disciplina Metodologia de Pesquisa e quatro créditos em Trabalho de Conclusão de Curso.

- O estágio curricular será desenvolvido em 300 horas (20 créditos), sendo 240 horas (16 créditos) integralizadas obrigatoriamente nas atividades de Estágio Supervisionado profissional da FD-UNB⁵⁰⁹. As outras 60 horas podem ser cumpridas em atividades externas à universidade, nos termos da legislação vigente sobre atividades de estágio e mediante celebração

⁵⁰⁷ Poderão ser oferecidas disciplinas de dois créditos, nas quais o contato entre docentes e discentes na sala de aula é reduzido em favor de atividades extraclasse, proporcionando a utilização de outros espaços e metodologias de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a avaliação docente deve abranger também os projetos por ele desenvolvidos, não apenas as aulas ministradas. Cf. FACULDADE DE DIREITO DA UNB. Projeto Pedagógico. Pg 19.

⁵⁰⁸ Esses dezesseis créditos poderão ser resultado da integralização do PIBC (cada edital do programa com duração de um ano equivale a oito créditos – quatro por semestre) ou ser cursados em disciplinas denominadas Pesquisa, que contarão com quatro créditos e serão ofertadas sistematicamente pelos docentes. Os docentes terão plena liberdade para estabelecer a proporção entre atividades presenciais e não presenciais e as turmas deverão ter um número máximo de 20 estudantes de graduação, podendo ser maior se contar com a atuação conjunta de dois ou mais professores, sendo admitida e até mesmo recomendada a presença de alunos de pós-graduação. Cf. FACULDADE DE DIREITO DA UNB. Projeto Pedagógico. Pg 28.

⁵⁰⁹ As 240 horas serão assim desenvolvidas: dois estágios obrigatórios, com carga de 60 horas cada, a serem cumpridas em núcleos fora do Plano Piloto; dois estágios obrigatórios, com carga de 30 horas cada, a serem cumpridas em qualquer núcleo de Prática Jurídica da UnB (esses estágios poderão também ser desenvolvidos em empresa júnior do curso de Direito da UnB); e um estágio obrigatório final, para que o/a estudante realize na área do Direito em que deseja se especializar, tendo carga de 60 horas a ser realizado em qualquer núcleo de Prática Jurídica da UnB (opção de livre escolha do/da estudante). Cf. FACULDADE DE DIREITO DA UNB. Projeto Pedagógico. Pg 31.

de convênio da instituição concedente do estágio com a UnB⁵¹⁰. Os núcleos de Prática Jurídica são pensados, guiados pelo espírito de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, para serem utilizados também para o desenvolvimento de ações de pesquisa, cursos de extensão junto às comunidades locais e projetos de extensão de ação contínua nos termos das diretivas internas da UnB.

O currículo assumiu a seguinte formatação de disciplinas obrigatórias:

Projeção da oferta de disciplinas obrigatórias de ensino	
Teoria do Direito	
Disciplinas	Créditos
Introdução ao Direito	4
Introdução ao Conhecimento Acadêmico	2
Metodologia da Pesquisa	2
História do Direito	4
Filosofia do Direito	4
Sociologia do Direito	4
Total	20
Direito Privado e Direito do Trabalho	
Disciplinas	Créditos
Introdução ao Direito Privado	4
Obrigações	2
Teoria dos Contratos	2
Direito das Coisas	2
Direito de Família	2
Responsabilidade Civil	2
Direito Empresarial	4

⁵¹⁰ São consideradas atividades de estágio: assessoria a organizações e grupos sociais, tais como cooperativas, micro e pequenas empresas, associações, movimentos sociais e grupos comunitários; assessoria em questões de direito tributário e direito administrativo; atuação em causas criminais; atuação em causas trabalhistas e previdenciárias; atuação em demandas atinentes à área dos direitos humanos; realização de conciliações extrajudiciais, negociações, mediações e de procedimentos de arbitragem; criação de empresa júnior na FD-UNB. Cf. FACULDADE DE DIREITO DA UNB. Projeto Pedagógico. Pg 31.

Direito Individual do Trabalho	4
Processo do Trabalho	2
Total	24
Direito e Interdisciplinaridade	
Disciplinas	Créditos
Direito e Interdisciplinaridade I ou Direito e Interdisciplinaridade II	4
Disciplina Externa à Faculdade de Direito	4
Total	8
Direito Público e Direito Penal	
Disciplinas	Créditos
Introdução ao Direito Público	4
Direito Constitucional	4
Direito Administrativo	4
Direito Internacional Público	2
Finanças Públicas e Tributação	4
Direito Econômico	2
Teoria da Norma e do Crime	4
Teoria da Pena	2
Processo Penal	4
Total	30
Direito Processual Civil	
Total	12

Esse foi o projeto inicial disponibilizado no site da Faculdade de Direito da UnB e aprovado pelo Conselho da Faculdade de Direito em 9 de julho de 2012. O currículo que foi submetido à aprovação do Decanato de Extensão no dia 9 de abril de 2015 possui apenas algumas alterações com relação à carga horária. Ficou assim disposto⁵¹¹:

⁵¹¹ FACULDADE DE DIREITO. Apresentação ao Projeto Pedagógico. Disponível em: <<https://www.dropbox.com/sh/hoa2948mwm3li51/AADNA0sT-h8q9wJ4p0DeqyDSa/Apresenta%C3%A7%C3%A3o.pdf?dl=0>>. Acesso em abr. 2015.

	Projeto original	Alterações posteriores
Carga horária total	3.720 horas ou 248 créditos	4.110 horas ou 274 créditos
Estágio curricular	300 horas (20 créditos), sendo 240 horas (16 créditos) integralizadas nas atividades de Estágio Supervisionado profissional da FD-UNB. As 60 horas restantes podem ser cumpridas em atividades de estágio externas à FD-UNB.	360 horas (24 créditos), sendo 240 horas (16 horas) integralizadas nas atividades de Estágio Supervisionado profissional da FD-UNB. As 120 horas restantes podem ser cumpridas em atividades de estágio externas à FD-UNB.
Atividades de extensão	270 horas ou 18 créditos obrigatórios.	300 horas ou 20 créditos obrigatórios.
Atividades complementares	165 horas ou 11 créditos	165 horas ou 11 créditos
Atividades de pesquisa	330 horas (22 créditos), sendo 16 créditos em atividades de pesquisa, 2 créditos na disciplina Metodologia de Pesquisa e 4 créditos em TCC.	360 horas (24 créditos), sendo 16 créditos em atividades de pesquisa, 4 créditos na disciplina Metodologia de Pesquisa e 4 créditos em TCC.
Atividades de ensino-aprendizagem	2.655 horas (177 créditos), sendo 1.410 horas (94 créditos) em disciplinas obrigatórias e 1.245 (83 créditos) em optativas.	3.285 horas (219 créditos), sendo 2.040 horas (136 créditos) em disciplinas obrigatórias e 1.245 (83 créditos) em optativas.

5.2. Desafios

Acima explicitamos os elementos estruturantes do Novo Projeto Pedagógico da FD-UNB. Pode-se observar que ele se diferencia dos discursos anteriores por apresentar elementos indicadores de uma efetiva inserção em um novo modelo epistemológico e metodológico de educação jurídica. Ousamos afirmar que a proposta encerra um trabalho de cronópios, na medida em que foram fornecidos instrumentos curriculares capazes de concretizar o discurso institucionalmente proferido.

Definiu-se o perfil discente que se quer formar pela Faculdade de Direito da UnB, bem como as competências que a educação jurídica, em sua acepção ampla, deve desenvolver nos ingressantes do curso. Por educação jurídica em sentido lato compreendem-se todas as atividades de cunho pedagógico conduzidas pela Universidade de Brasília, considerando a existência de espaços de aprendizagem diversos da sala de aula.

A pesquisa e a extensão foram fortalecidas pela definição de créditos obrigatórios nessas atividades. Mesmo o estudante que se enquadra em um perfil tradicional, que elege apenas a aula expositiva como a única metodologia capaz de lograr êxito no processo de ensino-aprendizagem e que desconsidera a existência de outros espaços de aprendizagem e ensino de Direito, concebendo este como mera transmissão e reprodução de saberes jurídicos, deverá possuir experiências pedagógicas diferenciadas em sua formação jurídica.

Os vazios discursivos, entretanto, sinalizam alguns desafios que devem ser considerados na fase de implementação do projeto. Construir coletivamente estratégias para lidar e esclarecer os pontos que identificamos a seguir é essencial para que os cronópios consigam sair em viagem.

Silencia-se a respeito da necessária formação pedagógica corpo docente da FD-UNB para se adaptar à perspectiva pedagógica defendida pelo projeto⁵¹². Percebemos em seções anteriores, pelas respostas colhidas no questionário aplicado, a falta de familiaridade dos professores com outras metodologias de ensino-aprendizagem que são fundamentais para a concretização dos ideais expostos pelo novo discurso curricular. Para romper com o que chamamos de pedagogia da espelhagem, na qual o docente em Direito aprende a docência pela reprodução de papéis aprendidos e apreendidos em suas experiências pedagógicas anteriores, é necessário incluir cursos práticos de formação pedagógica docente em interlocução com a Faculdade de Educação não apenas para se compreender e se discutir novas técnicas de ensino-aprendizagem, mas também para propiciar a construção de um espaço de permanente reflexão docente sobre a prática pedagógica.

Outro ponto queda silente no projeto, qual seja a forma de aferição do efetivo desenvolvimento das competências discentes em turmas com um elevado número de estudantes.

⁵¹² Como salienta Loussia Felix, uma das principais dificuldades a ser enfrentada na transição de perspectivas é a adoção, tanto do corpo docente como do corpo discente, de outra postura em face do processo pedagógico. “É importante que o professor se conscientize de que os novos enfoques educacionais demandam uma nova cultura educacional, tanto para eles como para os estudantes. Portanto, é preciso adotar uma nova concepção de ensinar e de aprender. Um aspecto muito relevante ao planejar as atividades é ter em conta que há mudanças profundas nas práticas pedagógicas que ocorrem por conta das novas tecnologias e da imersão dos estudantes em redes e bases de dados que não estavam disponíveis há apenas uma década. Para muitos estudiosos, as mudanças que estamos testemunhando se equiparam, em termos de mudança de paradigma, à invenção da imprensa no século XV. Estas novas práticas conferem novas dimensões ao tempo, já que os estudantes, e também docentes, se tornam cada vez mais pessoas multitarefas”. Cf. FELIX, Loussia P. M., et al. **Educación superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en derecho**. Universidad de Deusto, 2014. Pg 57.

Apesar de o projeto estipular como meta a redução do número máximo de estudantes matriculados em uma disciplina de 60 para 30, não se estabelece uma estratégia avaliativa a se seguir em curto prazo. Sendo essa meta um projeto de longo prazo, condicionada à contratação de mais professores, corre-se o risco de a mudança na fundamentação institucional de educação jurídica não se efetivar na prática e de se repetir as mesmas práticas com uma nomenclatura diferente. Definir conjuntamente as diretrizes que guiarão os docentes nesse quesito é essencial para o sucesso desse novo paradigma⁵¹³.

Quanto à definição de um perfil docente almejado pela instituição, essa questão não foi desenvolvida em uma seção específica, mas se encontra diluída ao longo do texto. O docente da FD-UNB planeja suas aulas em torno de problemas jurídicos que deverão ser abordados de forma interdisciplinar. É adepto de metodologias participativas e mantém um diálogo constante com os outros docentes da instituição para que alguns aspectos metodológicos e conteudistas sejam construídos coletivamente. A concepção de liberdade de cátedra como isolamento docente não tem espaço nessa concepção curricular. Além disso, o docente se engaja em atividades de pesquisa e coordena projetos de extensão de ação continuada, pois são esses projetos que permitem a interlocução com a comunidade e fornece um rico material empírico para o desenvolvimento de pesquisas e, conseqüentemente, para as dinâmicas conduzidas em sala de aula. Os docentes que supervisionam os estágios curriculares devem estimular a reflexão discente acerca dos casos trabalhos, ampliando o escopo das atividades desenvolvidas nos Núcleos de Práticas, que não devem ser meramente assistenciais, nem centradas apenas na técnica processual. Construir esse perfil docente é um desafio, mas afirmar o desenvolvimento de competências discentes e descuidar da formação das competências docentes acima identificadas é correr o risco de fazer mais do mesmo.

⁵¹³ Warat alerta-nos acerca do risco provocado pelo descuido quanto à definição de diretrizes avaliativas por parte do corpo docente: “Os exames são concursos de memória e subserviência ao saber do professor. Publicamente todos os professores concordam que é necessário ensinar a pensar. Há que fornecer uma educação criadora. São cantos angelicais. Puro discurso. No fundo seguem comportando-se como senhores feudais, não saem da Idade Média (...) A maioria dos professores é aberta, progressista, até o momento do exame, nesse instante tudo muda e você deve responder às velhas leis da cultura erudita ou é reprovado.” Cf. WARAT, Luis Alberto. **Educação, direitos humanos, cidadania e exclusão social**: fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação. Disponível em: < http://www.dhnet.org.br/educar/textos/warat_edh_educacao_direitos_humanos.pdf >. Acesso em: dez 2014. Pg 32.

Não se olha com ceticismo para as novas disposições curriculares. Ao contrário, desconstruímos o discurso proferido para fornecer possibilidades de análise. Identificamos alguns elementos marginalizados para que possam ser trabalhados em um projeto coletivo⁵¹⁴.

Para que consigamos realizar nossos propósitos de cronópios e concretizar a inserção da FD-UNB em um paradigma educacional alicerçado sobre o desenvolvido igualitário do tripé pesquisa, ensino e extensão e sobre a construção de saberes jurídicos em relações pedagógicas deshierarquizadas, será necessária a discussão de estratégias para lidar com os pontos levantados acima.

⁵¹⁴ Valemo-nos de uma analogia com o raciocínio derrideano elaborado em *Força de Lei*. Nessa obra, Derrida afirma que o fato de o Direito ser desconstutível não é uma infelicidade. É justamente na possibilidade de desconstrução que se encerra a “chance política de todo o progresso histórico”, pois se permite a suspensão de axiomas e a abertura do “intervalo do espaçamento em que as transformações, ou as revoluções jurídico-políticas, acontecem”. Cf. DERRIDA, Jacques. **Força de lei**: o fundamento místico da autoridade. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 2 ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. Pg 26-39. A desconstrução possibilita o questionamento da ordem discursiva posta e a construção de respostas a essa mudança de perspectivas.

CONCLUSÃO

A universidade brasileira nasceu tardiamente a partir da aglutinação de institutos isolados de ensino superior já existentes. Nesse cenário os cursos jurídicos eram concebidos como instrumentos de manutenção da ordem jurídica e política estabelecida.

A inconformidade de movimento de educadores inspirados pelas teorias e modelos pedagógicos adotados em outras partes do mundo, mais especificamente nos Estados Unidos, na França e na Alemanha, conduziu algumas tentativas de rompimento com o modelo universitário em voga, marcado pela sectarização dos ramos do saber e pela centralidade na profissionalização acompanhada de parco desenvolvimento em pesquisa.

Assim surgiu a concepção de universidade orgânica, da qual o projeto inicial da Universidade de Brasília foi seu principal representante. Ela nasceu vinculada ao compromisso de lealdade aos padrões internacionais do saber e lealdade aos problemas do desenvolvimento nacional. Tal compromisso idealizado por Darcy Ribeiro constituiu um dos fatores preponderantes de atração da intelectualidade brasileira para a realização desse ousado projeto universitário.

É nesse cenário que o marco temporal de nossa pesquisa se inicia. A análise dos discursos curriculares proferidos pela FD-UNB e a desconstrução de seus textos nos permite identificar as fomas, as esperanças e os cronópios de Cortázar. As fomas se alinham a uma perspectiva tradicional de educação jurídica, concebendo-a como a mera transmissão irrefletida de conteúdos; as esperanças proferem discursos de insatisfação ao sistema tradicional, mas não promovem mudanças capazes de efetivamente romper com o modelo de ensino adotado; e os cronópios são os sonhadores audaciosos que ousam inovar nas soluções curriculares.

O primeiro currículo pensado para o curso jurídico da UnB estava em sintonia com esse espírito, propondo uma perspectiva metodológica que transcendia o estudo da norma e considerava a análise do fenômeno social. Apesar de essa perspectiva vir acompanhada de uma compreensão conservadora do Direito, concebido como técnica de controle social, ao se fazer o cotejo entre o paradigma normativo e o currículo proposto percebe-se a ênfase deste em proporcionar uma formação humanística aos bacharéis, fugindo do enciclopedismo da Reforma Francisco Campos.

Ao se analisar o discurso e a proposta curricular que o acompanha percebemos, todavia, a presença de traços de famas aptos a reproduzir um modelo de ensino tradicional. A proposta não conseguiu romper com o dilema à época existente entre formação humanística e formação tecnicista, na medida em que apenas separa os devidos ciclos de formação. A pesquisa é desenvolvida apenas nos Institutos Centrais enquanto ao Departamento de Direito caberia a formação de operadores de Direito. A formação humanística e interdisciplinar não é o fio condutor das disciplinas ministradas ficando restrita a um espaço físico e temporal.

O currículo da fase de implantação, por sua vez, transparecia uma maior preocupação com a formação humanística do jurista a partir da introdução de matérias de cunho social e filosófico no início do curso. Também trazia as Teorias Gerais, que encerravam em sua concepção inicial uma compreensão diferenciada do fenômeno jurídico vinculada à teoria egológica do Direito, e as disciplinas de Análise de Jurisprudência, que conduziam uma abordagem prática ao ensino do Direito identificando o Judiciário como outro espaço, além do Legislativo, de construção do fenômeno jurídico.

Esse currículo, entretanto, sofre do mesmo problema observado no anterior. Os espaços destinados à formação humanística são delimitados, restringindo-se aos anos iniciais do curso. Os demais anos de formação são destinados a um estudo técnico e é nesse ponto que as famas surgem, dançando catala e trégua nessa acepção curricular.

Com a ruptura institucional promovida pela instalação do governo militar, um novo currículo foi elaborado. Ele encerrou em si as feições modernizadoras e desenvolvimentistas do governo autoritário. As disciplinas lecionadas no ciclo básico foram ampliadas, tendo destaque as disciplinas de cunho científico, além de se intensificar a preocupação com disciplinas econômicas. Apesar de as disciplinas técnicas não terem sofrido grandes alterações, como o curso básico foi alargado, a formação profissional concentrou-se nos seis últimos períodos.

Mais uma vez, ao se proceder à desconstrução do currículo proposto, analisando suas potencialidades e o contexto político da época, temos que o Direito é percebido como um instrumento de manutenção e reprodução da ordem o que é corroborado pela extensão do currículo, manifestadora da preocupação em repassar ao estudante todo o arcabouço normativo que sustenta o Estado. Mais uma vez é um currículo desenhado por famas.

Após a reforma educacional promovida pelo regime militar em 1968 o Departamento de Direito adotou um currículo que associava a preocupação com o desenvolvimento de pesquisas e a formação de um profissional generalista. O primeiro elemento pode ser inferido a partir do acréscimo, no ciclo básico, de duas matérias obrigatórias em métodos e técnicas de pesquisa social, enquanto o segundo, pela eliminação das especializações e pela ampliação da carga horária obrigatória do curso, seja pela criação de novas disciplinas (Direito Tributário, Direito Agrário e Direito Previdenciário e Infortunistica), seja pelo desdobramento de disciplinas já existentes (Direito do Trabalho, Direito Comercial, Direito Civil, Direito Judiciário Penal, Direito Judiciário Civil e Direito Administrativo).

Apesar de alguns docentes terem manifestado, nos documentos analisados, uma percepção crítica a respeito do ensino jurídico tradicional, o panorama do curso caminha em direção oposta aos anseios inovadores. As ementas disponibilizadas no currículo indicam o alinhamento a uma concepção de ensino formalista, preocupado em transmitir aos estudantes a produção técnica do legislador. A carga horária das matérias técnicas foi ampliada e as de caráter humanístico foram reduzidas. O foco na interdisciplinaridade se perde na medida em que o ciclo profissional se restringe à letra da lei. Portanto, o discurso se desconstrói em face da estrutura curricular apresentada e as profundas características de esperanças aparecem.

Do período que se estende entre 1972 e 1995, obtemos alguns relatórios elaborados pelos chefes de departamento nos quais se aponta que a principal dificuldade do então Departamento de Direito consistia na falta de professores em dedicação exclusiva que impedia o desenvolvimento de atividades de extensão, bem como a sedimentação de grupos de pesquisas. Esse cenário prejudicava também o desenvolvimento do curso, pois o choque de horários entre disciplinas era frequente, provocado tanto pela falta de disponibilidade docente em ministrar aulas em outro horário, como pela captação de professores da graduação pelo programa de pós. Apontou-se, ainda, a falta de interdisciplinaridade no curso, que se desenvolvia alheio à realidade política, social, econômica e antropológica do país.

Nesse período realizaram-se críticas ao ensino puramente dogmático do Direito que envolveram tanto a comunidade interna do Departamento de Direito da UnB, como professores de outras instituições de ensino jurídico. Apesar dessas críticas, em 1982 foi elaborado um novo fluxograma do Curso de Direito a partir de projeto formulado pelo professor Hugo Gueirós que

não se distanciou muito do modelo curricular já praticado na instituição. A proposta objetivava solucionar ou ao menos amenizar os problemas advindos do choque de horários e garantia a formação de um profissional técnico, detentor de uma cultura humanística que se desenvolvia apenas em matérias isoladas. A interdisciplinaridade continuava prejudicada e as matérias profissionalizantes reproduziam o formalismo jurídico. Classificamos essa proposta curricular como uma experiência de esperanças. Os problemas que afligem a educação jurídica conduzida pela instituição são identificados, mas não se constrói uma proposta curricular capaz de solucioná-los.

Na segunda metade da década de 90, intensificam-se as críticas ao ensino jurídico tradicional. Esse movimento é acompanhado de mudanças curriculares que objetivam tanto transformar o Departamento de Direito em Faculdade de Direito, como inserir o ensino jurídico conduzido pela instituição em um novo paradigma de cientificidade, pautado na interdisciplinaridade e na indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Para atender a esses objetivos, foram incluídas mais disciplinas de pesquisa e criadas as matérias de Prática e Atualização do Direito. As PADs acabaram por constituir o *locus* curricular destinado a novas perspectivas metodológicas e conteudistas por abrirem a possibilidade de discricionariedade docente. Cabe salientar, todavia, que o caráter inovador da disciplina vai depender do docente que a ministra, podendo também ter um viés tradicional, centrado no docente, e pouco ou nada interdisciplinar.

Dizemos isso, pois a insatisfação com o modelo tradicional do ensino jurídico culminou em pequenas inovações efetivas nos aspectos curriculares, especialmente pela inclusão de mais disciplinas de pesquisa e das disciplinas de Prática e Atualização do Direito.

Os cronópios começam a surgir nesse discurso. A insatisfação com o modelo tradicional de ensino jurídico culminou em pequenas inovações curriculares, mais precisamente na criação das PADs concebidas como o espaço para abertura epistemológica, admitindo o desenvolvimento de disciplinas a partir de uma nova compreensão do Direito e do ensino jurídico. A estrutura curricular, todavia, não estabeleceu estruturas capazes de possibilitar a concretização do discurso que a acompanhava, o que foi corroborado pelo questionário submetido aos estudantes da FD-UNB.

A grade curricular queda marcada por uma carga excessiva de matérias obrigatórias, o que se mostra incompatível com a promoção da inter e da multidisciplinaridade. Além disso, silencia-se sobre as metodologias de ensino-aprendizagem a serem aplicadas, o que revela a naturalização da aula expositiva como condutora da experiência pedagógica. Não se reflete acerca do perfil docente nem do perfil discente da instituição. Ademais, as atividades de pesquisa e extensão são relegadas a segundo plano, pois a elas não é permitida a integralização curricular como crédito, valendo, no máximo, como horas complementares.

O discurso curricular se perdeu em suas próprias incongruências. A amostra discente analisada indicou que o atual quadro da educação jurídica não se difere de maneira substancial daquele observado em 1993. Os docentes se valem essencialmente da metodologia de aulas expositivas com um nível médio de contextualização social, política e econômica. A integração entre teoria e práticas dos conteúdos ministrados fica concentrada ao final do curso, no âmbito dos estágios curriculares supervisionados. O foco do ensino permanece sendo a transmissão do conhecimento acompanhada de um parco desenvolvimento da interdisciplinaridade e de um nível regular de problematização. A pesquisa é bem desenvolvida no âmbito da pós-graduação, mas pouco disseminada e divulgada na graduação, enquanto a extensão sofre com a dissolução de continuidade e a falta de apoio institucional.

É nesse contexto que se iniciaram as discussões acerca da reformulação do Projeto Pedagógico da FD-UNB. O discurso curricular mais recente se diferencia de todos os anteriores apresentando elementos de efetiva inserção em um novo modelo epistemológico e metodológico de educação jurídica. Além de demarcar as concepções pedagógicas que o fundamenta, o projeto apresenta modificações profundas na estrutura curricular de modo a proporcionar o desenvolvimento das competências elencadas como constituintes do perfil do discente egresso da instituição. Reduziu-se a quantidade de matérias obrigatórias e colocou-se a pesquisa e a extensão no mesmo patamar de importância que o ensino, a partir da definição de créditos obrigatórios nessas atividades.

O texto apresenta, contudo, vazios discursivos que sinalizam desafios a serem considerados na fase de implementação do projeto. Silencia-se a respeito da formação pedagógica do corpo docente da FD-UNB, essencial para o desenvolvimento das propostas então veiculadas. Igualmente, não se menciona as formas de aferição do desenvolvimento das

competências discentes em turmas com um elevado número de estudantes, correndo-se o risco de se incorrer nos tradicionais métodos avaliativos pela falta de familiaridade com o novo paradigma a ser aplicado em uma turma extensa. Além disso, encontram-se diluídas ao longo do texto as definições de um novo perfil docente, cuja construção gradual e contínua não pode ser negligenciada, sob pena de se fazer mais do mesmo.

Todo o estudo que desenvolvemos indicou que a história do curso jurídico da Universidade de Brasília foi marcada pela existência de discursos curriculares desacompanhados de estruturas capazes de concretizá-los. O desconstrutivismo de Derrida nos guiou na análise das incongruências e dos vazios discursivos e permitiu-nos realizar a análise de elementos comumente ignorados, mas que constituem a diferença entre o sucesso e o fracasso de uma proposta pedagógica. O novo projeto pedagógico encerra um discurso curricular de cronópios, ousa-se inovar, propõe-se uma estrutura curricular nada reverente ao tradicional. Todavia, é necessário que a comunidade acadêmica da Faculdade de Direito da UnB construa coletivamente estratégias para lidar e esclarecer os vazios discursivos identificados.

Os cronópios são audaciosos e saem em viagem apesar de encontrar empecilhos pelo caminho. O sistema educacional jurídico coloca barreiras à inovação, em especial pela pressão externa representada pelos concursos públicos e pelo Exame de Ordem, os quais seguem uma lógica avaliativa conteudista e memorista. Apesar disso, o projeto inova e sai em viagem, abraçando a perspectiva de uma educação jurídica adequada aos novos desafios impostos pela complexidade da vida em sociedade. Podemos encontrar, em um primeiro momento, hotéis cheios, trens partidos e chuvas torrenciais, mas não desanimaremos. A beleza da cidade, a beleza da educação que se pretende desenvolver supera esses desafios e estimula a busca pela aventura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADEODATO, João Maurício. Ensino jurídico e capacitação docente. In Comissão de Ensino Jurídico da OAB (Org.). **OAB ensino jurídico – novas diretrizes curriculares**. Brasília: Brasília Jurídica, 1996. Pg 75-87.

AGGER, Ben. Poststructuralism, postmodernism: their social relevance. **Annu. Rev. Sociol.** 1991. 17:105-31.

APOSTOLOVA, Bistra Stefanova. **A criação dos cursos jurídicos no Brasil: tradição e inovação**. 2014. 190 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

AZEVEDO, Fernando de (*et al.*). **MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA**. In **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

AZEVEDO, Fernando de (*et al.*). **MANIFESTO DOS EDUCADORES: Mais uma vez convocados (1959)**. In **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BARLLET, F.C. (1932). **Remembering: a study in experimental and social psychology**. Publisher: Cambridge University Press, 1995.

BASTOS, Aurélio Wander. **Ensino jurídico no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Lumen Juris, 2000.

BAUMAN, Zygmunt, 1925. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. Trad. Marco Estevão e Renato Aguiar. 4 ed. São Paulo: EDITORA HUCITEC, 1999.

BENEITONE, Pablo; ESQUETINI, César; GONZÁLEZ, Júlia; MALETÁ, Maida Marty; SUIFI, Gabriela; WAGENAAR, Robert. Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina. **Relatório Final- Proyecto Tuning- América Latina**. Universidade de Deusto: Bilbao, 2007.

BERMAN, Harold J. **Direito e revolução: a formação da tradição jurídica ocidental**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

BONILLA, Daniel. **El formalismo jurídico, la educación jurídica y la práctica profesional del derecho en latinoamerica**. In Helena Olea (ed.). **Derecho y pueblo Mapuche**, Universidad Diego Portales, Chile, 2013.

BRAINERD, Charles J., REYNA, Valerie F. **The science of false memory**. Publisher: Oxford University Press, Inc., 2005.

CARVALHO, José. Murilo de. **A construção da Ordem: tetro das sombras**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CERNICCHIARO, Luiz Vicente. O Ensino Jurídico em Brasília. In **Notícia do Direito Brasileiro**. Nova Serie n. 12. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2006. Pg 311-329.

COSSIO, Carlos. Panorama de la teoría egologica del derecho. Universidad Nacional de Colombia. **Revista Trimestral de Cultura Moderna**, Bogotá, 1948. Pg 67-94.

COPI, Irving M.; COHEN, Carl; MCMAHON, Kenneth. **Introduction to logic**. 14 ed. Publisher: Pearson, 2010.

CORTÁZAR, Julio. **Histórias de cronópios e famas**. Trad. Gloria Rodríguez. 13^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CRESWELL, John W. **Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches**. 2 ed. Publisher: SAGE Publications, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. In **Cadernos FGV Direito Rio**. Educação e Direito. v. 3. Rio de Janeiro, fev. 2009. Pg. 9-38.

DE FREITAS, Marta Helena; SAMPAIO, Jorge Hamilton. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e Extensão- És tu a Universidade que estava por vir ou esperamos por outra? In DE FREITAS, Lêda Gonçalves; CUNHA FILHO, José Leão da; MARIZ, Ricardo Spindola (Org.). **Educação Superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores**. Brasília: Univera: Líber Livro, 2010. Pg. 17.

DERRIDA, Jacques. A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas. In **A escritura e a diferença**. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva; Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. Pg 407-426.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei: o fundamento místico da autoridade**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 2 ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana**. Trad. Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

FEITOZA, Pedro Rezende Santos. **O direito como modelo avançado de legítima organização social da liberdade: A teoria dialética de Roberto Lyra Filho**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

FELIX, Loussia P. M. Da reinvenção do ensino jurídico: considerações sobre a primeira década. In OAB – Conselho Federal e Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB (Org.). **OAB Recomenda – Um Retrato dos Cursos Jurídicos**. 1 ed. Brasília: OAB-Conselho Federal, 2001, v 1. Pg 23-59.

FELIX, Loussia P. M., et al. **Educación superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en derecho**. Universidad de Deusto, 2014.

FELIX, Loussia P. M. O projeto ALFA Tuning e a Área de Direito: competências como eixo de formação na perspectiva latino-americana. In **Notícia do Direito Brasileiro**, v. 13, Brasília, 2006. Pg 197-222.

FGV-CPDOC. **San Tiago Dantas**. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/san_tiago_dantas>. Acesso em: fev. 2015.

FONTAINHA, Fernando de Castro. Um pesquisador na EMERJ: a negociação de uma postura de pesquisa em um mundo institucionalizado. In **Anais do XX Encontro Nacional do CONPEDI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011. Pg 1952-1973. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/XXencontro/Integra.pdf>>. Acesso em: out. 2014.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

GADOTTI, Moacyr. Perspectivas atuais da educação. In **São Paulo em Perspectiva**, 14(2), 2000. Pg 3-11.

GARDNER, Howard; DAVIS, Katie. **The app generation: how today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world**. Publisher: Yale University Press, 2013.

GHIRARDI, José Garcez. A praça pública, a sala de aula: representações do professor de Direito no Brasil. In CARVALHO, Evandro Menezes de (organizadores; et al). **Representações do professor de direito**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2012. Pg 25-36.

KAFKA, Franz. Um relatório para uma academia. In **Um médico rural: pequenas narrativas**. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. Pg 59-72.

KENNEDY, Duncan. La importancia política de la estructura del plan de estudios de la fakultad de derecho. In **La enseñanza del derecho como forma de acción política**. 1 ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012. Pg 13-42.

KILDUFF, Martin. Deconstructing organizations. **The Academy of Management Review**, vol. 18, n. 1 (jan., 1993). Pg 13-31.

LEFF, Enrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 14(2), 2011. Pg 309-335.

LÔBO, Paulo Luiz Neto. O novo conteúdo mínimo dos cursos jurídicos. In Comissão de Ensino Jurídico da OAB (Org.). **OAB ensino jurídico – novas diretrizes curriculares**. Brasília: Brasília Jurídica, 1996.

LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional. In VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1993. Pg 35-48.

LYRA FILHO, Roberto. A ciência do Direito (1966). . In **Notícia do Direito Brasileiro**. Nova Serie n. 11. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2005. Pg 269-288.

LYRA FILHO, Roberto. A nova escola jurídica brasileira (1986). In **Notícia do Direito Brasileiro**. Nova Serie n. 7. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2000. Pg 497-507.

- LYRA FILHO, **O direito que se ensina errado**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.
- MACHADO NETO, Antônio Luís. A Teoria Geral do Direito no curso jurídico da Universidade de Brasília. In **Notícia do Direito Brasileiro**. Nova Serie n. 8. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2001. Pg 305-315.
- MACHADO NETO, Antônio Luís. **Notas sobre a insuficiência da teoria geral do direito em uso**. Disponível em: < http://www.mba.com.br/memorial_pub.asp?id=2>. Acesso em: nov. 2014.
- MELO FILHO, Álvaro. Currículos Jurídicos: novas diretrizes e perspectivas. In Comissão de Ensino Jurídico da OAB (Org.). **OAB ensino jurídico** – novas diretrizes curriculares. Brasília: Brasília Jurídica, 1996. Pg 17-45.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- NOBREGA DA CUNHA, Carlos Alberto. **A revolução e a educação**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- OAB. Conselho Federal. Ensino jurídico – OAB: diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: OAB, 1992.
- POLETTI, Ronaldo Rebello de Britto. Aula inaugural (19 de março de 1996): a criação da Faculdade de Direito da UnB. Sua história e sua vocação. In **Notícia do Direito Brasileiro**. Nova Serie n. 15. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2009.
- PRASAD, Pushkala. **Crafting qualitative research**: working in the postpositivist traditions. Publisher: M.E.Sharpe, 2005.
- RELATÓRIO DO PLANO PILOTO DE BRASÍLIA. Elaborado pelo ArPDF, CODEPLAN, DePHA. – Brasília: GDF, 1991.
- RIBEIRO, Darcy. **UnB**: invenção e descaminho. Rio de Janeiro: Avenir. Coleção Depoimentos 3º, 1978.
- RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê?** Brasília: Editora UnB, 1986.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do Direito no Brasil**: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino. Florianópolis, SC: Fundação Boiteux, 2002.
- ROEDIGER, Henry L., GALLO, David A. Processes affecting accuracy and distortion in memory. In **Memory and suggestibility in the forensic interview**. Publisher: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Pg 3-28.
- ROTHEN, José Carlos. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. In **Revista brasileira de história da educação**. n.17. maio/agosto, 2008.

SALMERON, Roberto A. **A universidade interrompida**: Brasília 1964-1965. 2 ed. Brasília: Editora UnB, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. O intelectual e o poder: a carreira política de Gustavo Capanema. In **A revolução de 30**: seminário realizado pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, setembro de 1980. Pg 365-398.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil**: De Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964). Trad. Ismênia Tunes Dantas. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. Notas sobre a universidade (1968). In **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia da Editora Nacional, 1969. Pg 229-246.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, 35 (81). jan./mar. 1961

TRACY, Sarah J. **Qualitative research methods**: collecting evidence, crafting analysis, communicating impact .Publisher: Wiley-Blackwell, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Plano orientador. Bahia: Brasil, 2014.

VAN MAANEN, John. **Tales of the field: on writing ethnography**.2 ed. Publisher: The university of Chicago press, 2011.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Organização da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. In **Notícia do Direito Brasileiro**. Nova Serie n. 14. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2007. Pg 305-310.

VENTURA, Deisy de Lima. Do direito ao método e do método ao direito. In **O ensino jurídico em debate**. Campinas: Millenium Editora, 2006. Pg 257-292.

WARAT, Luis Alberto. **Educação, direitos humanos, cidadania e exclusão social**: fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação. Disponível em: < http://www.dhnet.org.br/educar/textos/warat_edh_educacao_direitos_humanos.pdf >. Acesso em: dez 2014.

DOCUMENTOS

ATO DA DIREÇÃO DA FACULDADE DE DIREITO N.29/2011. Regulamento das atividades complementares para o curso de graduação.

CONSELHO DA FACULDADE DE DIREITO DA UNB. Ata da 73^a reunião do Conselho da Faculdade de Direito da UnB. Brasília, 2 de setembro de 2009.

DEPARTAMENTO DE DIREITO. Implantação do curso Noturno, 1994.

DEPARTAMENTO DE DIREITO. Informações do chefe do departamento. 1978.

DEPARTAMENTO DE DIREITO. Relatório Geral de Atividades. 1980.

DEPARTAMENTO DE DIREITO. Relatório de chefe de departamento. 1982.

DEPARTAMENTO DE DIREITO. Relatório de chefe de departamento. 1983

DEPARTAMENTO DE DIREITO. Relatório de chefe de departamento. 1984.

DEPARTAMENTO DE DIREITO. Relatório de chefe de departamento. 1985.

FACULDADE DE DIREITO. Adaptações à proposta de alteração curricular, consoante determinações da Câmara de Ensino de Graduação-CEG.

DEPARTAMENTO DE DIREITO. Projeto de Criação da Faculdade de Direito. 1994.

FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS. Relatório complementar de atividades do Departamento de Direito de 1970.

FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS. Relatório de atividades do Departamento de Direito de 1970.

FACULDADE DE DIREITO. Alteração curricular do Curso de Direito. 1996.

FACULDADE DE DIREITO. Apresentação ao Projeto Pedagógico. Disponível em: <<https://www.dropbox.com/sh/hoa2948mwm3li51/AADNA0sT-h8q9wJ4p0DeqyDSa/Apresenta%C3%A7%C3%A3o.pdf?dl=0>>. Acesso em abr. 2015

FACULDADE DE DIREITO DA UNB. Projeto Pedagógico. Disponível em: <http://www.fd.unb.br/images/stories/FD/Eventos_e_Noticias/Projeto-PPP-Final.pdf>. Acesso em: fev. 2015.

ROCHA, Lincoln Magalhães da.. Plano de cursos de Análise de Jurisprudência.

TRISTÃO, Gilberto. Parecer acerca do projeto de Criação da Faculdade de Direito.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Centro de Avaliação Institucional. Avaliação institucional do curso de Direito. 1993.

DOCUMENTOS NORMATIVOS

BRASIL. **Lei de 11 de agosto de 1827**. In Collecção das leis do Império do Brazil de 1827. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878. P 5-7.

BRASIL. **Decreto de 07 de novembro de 1831**. Approva provisoriamente os novos estatutos para os Cursos de Sciencias Juridicas e Sociaes do Imperio.

BRASIL. **Decreto n. 608, de 16 de agosto de 1851.** Autorisa o Governo para dar novos Estatutos aos Cursos Jurídicos e ás Escolas de Medicina; assim como a crear mais duas Cadeiras, huma de Direito Administrativo, e outra de Direito Romano.

BRASIL. **Decreto n. 1.134, de 30 de março de 1853.** Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos do Imperio.

BRASIL. **Decreto n. 1.386, de 28 de abril de 1854.** Dá novos estatutos aos cursos jurídicos.

BRASIL. **Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879.** Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Imperio.

BRASIL. **Decreto n. 9.360, de 17 de janeiro de 1885.** Dá novos estatutos às Faculdades de Direito.

BRASIL. **Decreto n. 9.522, de 28 de novembro de 1885.** Suspende a execução dos estatutos das faculdades de Direito mandados observar pelo decreto número 9.360 de 17 de janeiro do corrente ano.

BRASIL. **Decreto n. 1.036 A, de 14 de novembro de 1890.** Supprime a cadeira de direito ecclesiastico dos cursos jurídicos do Recife e de S. Paulo.

BRASIL. **Decreto n. 1.232 H, de 2 de janeiro de 1891.** Approva o regulamento das Instituições de Ensino Jurídico, dependentes do Ministério da Instrucção Pública.

BRASIL. **Lei n. 314, de 30 de outubro de 1895.** Reorganisa o ensino das Faculdades de Direito.

BRASIL. **Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911.** Approva a lei organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica.

BRASIL. **Decreto n. 8.662, de 5 de abril de 1911.** Approva o regulamento das Faculdades de Direito

BRASIL. **Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915.** Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica.

BRASIL. **Decreto n. 14.343, de 7 de setembro de 1920.** Institue a Universidade do Rio de Janeiro.

BRASIL. **Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.** Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providencias.

BRASIL. **Decreto n. 5.616, de 28 de dezembro de 1928.** Regula a criação de universidades nos Estados.

BRASIL. **Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931.** Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferênciã, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.

BRASIL. **Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

BRASIL. **Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931.** Crêa o Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. **Lei n. 3.998, de 15 de dezembro de 1961.** Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências.

BRASIL. Exposição de Motivos n. 492. Criação da “Fundação Universidade de Brasília”:

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

CNE/CES Parecer n° 215, de 15 de setembro de 1962. Revista Documenta n° 8, Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1962.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 3, de 25 de fevereiro de 1972.

CNE/CES. Parecer n. 776/97, de 3 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação

CNE/CES. Parecer 146/02, de 3 de abril de 2002. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Dança, Design, Direito, Hotelaria, Música, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo.

CNE/CES. Parecer n. 67/03, de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos cursos de graduação.

CNE/CES. Parecer n. 55/04, de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito.

CNE/CES. Parecer n. 211/04, de 8 de julho de 2004. Reconsideração do Parecer CNE/CES 55/04, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito.

CNE/CES. Resolução n. 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, bacharelado, e dá outras providências.

EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS. Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização tecnica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.

MEC. SESu. Comissão de Especialistas de Ensino de Direito. Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos. Elevação de qualidade e avaliação Relatório Final. Brasília: MEC/SESu, dez. 1993.

MEC.SESu. Comissão de Especialistas de Ensino do Direito. Diretrizes curriculares do curso de Direito (documento preliminar). mai. 2000.

PROJETO de regulamento ou estatutos para o Curso Jurídico criado pelo Decreto de 9 de Janeiro de 1825, organizado pelo Conselheiro de Estado Visconde de Cachoeira, e mandado observar provisoriamente nos Cursos Jurídicos de S.Paulo e Olinda pelo art. 10 desta lei.

ENDEREÇOS ELETRÔNICOS

ASSESSORIA JURÍDICA UNIVERSITÁRIA POPULAR ROBERTO LYRA FILHO. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/ajuplyrafilho/info?tab=page_info>. Acesso em: fev. 2015.

ASSESSORIA JURÍDICA UNIVERSITÁRIA POPULAR ROBERTO LYRA FILHO. Homepage. Disponível em: <<http://ajuprobertolyrafilho.blogspot.com.br/>>. Acesso em: fev. 2015.

CREDENCIAMENTO NO CNPQ DO GRUPO DE PESQUISA EM DIREITO E EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4576733647208046>>. Acesso em: fev. 2015.

FÓRUM DE EXTENSÃO DA UNB. Disponível em: <<https://fexfdunb.wordpress.com/>>. Acesso em: fev. 2015.

GRUPO DE ESTUDANTES DE DIREITO DA UNB. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/185644034857297/?fref=ts>>. Acesso em: fev. 2015.

GRUPOS DE EXTENSÃO DA FACULDADE DE DIREITO DA UNB. Disponível em: <http://fd.unb.br/index.php?option=com_zoo&view=category&Itemid=2791&lang=br>. Acesso em: fev. 2015.

GRUPOS DE PESQUISA DA FACULDADE DE DIREITO DA UNB. Disponível em: <http://fd.unb.br/index.php?option=com_zoo&view=category&Itemid=2791&lang=br>. Acesso em: fev. 2015.

GRUPO DE PESQUISA EM DIREITO E EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://www.facebook.com/direitoeeducacaofdunb?ref=aymt_homepage_panel>. Acesso em: fev. 2015.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL EM DIREITO. Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/petdirunb?fref=ts>>. Acesso em: fev. 2015.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL EM DIREITO. Homepage. Disponível em: <<https://petdirunb.wordpress.com/>>. Acesso em: fev. 2015.

PROMOTORAS LEGAIS POPULARES. Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/plpunb?fref=ts>>. Acesso em: fev. 2015.

PROMOTORAS LEGAIS POPULARES. Homepage. Disponível em: <<http://plpunb.blogspot.com.br/>>. Acesso em: fev. 2015.

PROJETO MEMÓRIA INSTITUCIONAL DA FD/UNB – PROMI. Homepage. Disponível em: <<https://promiunb.wordpress.com/>>. Acesso em: fev. 2015.

PROJETO MEMÓRIA INSTITUCIONAL DA FD/UNB – PROMI. Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/promi.fdunb?fref=ts>>. Acesso em: fev. 2015.

UNIVERSITÁRIOS VÃO À ESCOLA. Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/projetouve>>. Acesso em: fev. 2015.

UNIVERSITÁRIOS VÃO À ESCOLA. Homepage. Disponível em: <<https://projetouve.wordpress.com/>> Acesso em: fev. 2015.

VEREDICTO. Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/VeredictoUnB?ref=profile>>. Acesso em: fev. 2015.

VEREDICTO. Homepage. Disponível em: <<http://www.veredictounb.com.br/>>. Acesso em: fev. 2015.

VEREDICTO. Homepage. Disponível em: <<https://veredictosocial.wordpress.com/>>. Acesso em: fev. 2015.

ANEXO I

Design do Questionário

Avaliação do Curso Jurídico da UnB

1- Qual semestre está cursando?

2- Com que frequência as disciplinas cursadas no âmbito da FD-UnB são/foram centradas no docente (aulas expositivas e professor como centro do processo de ensino-aprendizagem)?

- 1- Nunca
- 2- Raramente
- 3- Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

Comentário (opcional)

3- Com que frequência as disciplinas cursadas no âmbito da FD-UnB são/foram centradas no aluno (aulas participativas e aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem)?

- 1- Nunca
- 2- Raramente
- 3- Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

Comentário (opcional)

4- Quanto à integração interdisciplinar, como você enquadra as disciplinas cursadas no âmbito da FD-UnB?

- 1- Nada interdisciplinares
- 2- Pouco interdisciplinares
- 3- Regularmente interdisciplinares
- 4- Interdisciplinares
- 5- Muito interdisciplinares

Comentário (opcional)

5- Com que frequência as disciplinas cursadas no âmbito da FD-UnB são/foram voltadas para a resolução de problemas?

- 1- Nunca
- 2- Raramente
- 3- Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

Comentário (opcional)

6- Com que frequência as disciplinas cursadas no âmbito da FD-UnB são/foram voltadas para a simples transmissão de conteúdos?

- 1-Nunca
- 2-Raramente
- 3-Às vezes
- 4-Muitas vezes
- 5-Sempre

Comentário (opcional)

7- Para a montagem da grade curricular os estudantes são:

- 1- Nada autônomos
- 2- Pouco autônomos
- 3- Regularmente autônomos
- 4- Autônomos
- 5- Muito autônomos

Comentário (opcional)

8- Como você avalia o nível de contextualização social, política e econômica dos conteúdos desenvolvidos pelas disciplinas cursadas ?

- 1- Inexistente
- 2- Baixo
- 3- Regular
- 4- Elevado
- 5- Bastante elevado

Comentário (opcional)

9- As disciplinas optativas efetivamente oferecidas pela FD-UnB são:

- 1- Nada diversas
- 2- Pouco diversas
- 3- Regularmente diversas
- 4- Diversas
- 5- Muito diversas

Comentário (opcional)

10- As oportunidades em atividades de pesquisa e iniciação científica promovidas pela FD-UnB são:

- 1- Inexistentes
- 2- Poucas
- 3- Suficientes
- 4- Muitas

Comentário (opcional)

11- Como você avalia o seu interesse em realizar atividades de pesquisa e iniciação científica?

- 1- Inexistente
- 2- Baixo
- 3- Regular
- 4- Elevado
- 5- Bastante elevado

Comentário (opcional)

12- As atividades multidisciplinares promovidas pela FD-UnB são:

- 1- Inexistentes
- 2- Poucas
- 3- Suficientes
- 4- Muitas

Comentário (opcional)

13- Como você avalia a disponibilidade docente para oferecer estudos e atividades individualizadas sob orientação?

- 1- Inexistente
- 2- Baixa
- 3- Regular
- 4- Elevada
- 5- Bastante elevada

Comentário (opcional)

14- As atividades regulares de extensão promovidas pela FD-UnB são:

- 1- Inexistentes
- 2- Poucas
- 3- Suficientes
- 4- Muitas

Comentário (opcional)

15- Como você avalia o seu interesse em participar de atividades regulares de extensão?

- 1- Inexistente
- 2- Baixo
- 3- Regular
- 4- Elevado
- 5- Bastante elevado

Comentário (opcional)

16- Como você avalia a integração entre teoria e prática nas disciplinas cursadas?

- 1- Inexistente
- 2- Baixa
- 3- Regular
- 4- Elevada
- 5- Bastante elevada

Comentário (opcional)