**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO**

VÂNIA REGINA DE VASCONCELOS REIS E SILVA

Os processos de ensino e de aprendizagem no curso de Direito

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como requisito das exigências para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO - SP

2012

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO**

VÂNIA REGINA DE VASCONCELOS REIS E SILVA

Os processos de ensino e de aprendizagem no curso de Direito

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia

Orientador: Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade

RIBEIRÃO PRETO- SP

2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA
Departamento Técnico Integrado de Bibliotecas da USP

Silva, Vânia Regina de Vasconcelos Reis e

Os processos de ensino e de aprendizagem no curso de Direito. Ribeirão Preto, 2012.

261 p.: il.; 30 cm

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia

Orientador: Andrade, Antônio dos Santos

1. Aprendizagem. 2. Atividade criadora. 3. Ensino Jurídico

Nome: Silva, Vânia Regina de Vasconcelos Reis e

Título: Os processos de ensino e de aprendizagem no curso de Direito

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Ciências. Área: Psicologia.

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Aos meus três amores, Paulo, Carolina e Alexandre.
Aos meus pais, Jayro e Presciliana (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Ao meu Professor/orientador Antônio dos Santos Andrade, que sempre nos acolheu, a nós, “forasteiros” vindos de outros cursos para cursarmos sua disciplina. Tenha a certeza de que, por esta abertura, a educação como um todo tem muito a agradecer. E, principalmente, eu, que tive o privilégio de fazer parte de um seletor rol. Muito obrigada Prof. Antônio.

Às Professoras doutoras Ana Raquel Lucato Cianflone e Valéria Aparecida Chechia pelas valiosas orientações transmitidas por ocasião da qualificação.

À Professora Kátia de Souza Amorim, amiga de longa data, por todo o apoio, diálogos e ensinamentos no decorrer da pesquisa.

Aos professores do Programa de Mestrado, pelo conhecimento transmitido, e aos funcionários do campus, gentis e colaboradores.

Aos meus sogros Eddie e Lourdes, pela paciência e tolerância.

Ao Jean, amigo francês que me ensinou sua língua em menos de um mês, possibilitando-me ser aprovada na prova de proficiência; e à Raquel, sua esposa, amiga querida, fiel e leal, que me tolerou várias horas por dia enquanto Jean me ensinava e cujo apoio, muito anterior a este trabalho, é impagável.

Ao Júnior, filho da Raquel, pelo suporte e disponibilidade.

Aos amigos Isabel e Francisco, sempre tão vizinhos e presentes, pela afeição e pelo estímulo. Sua amizade é uma joia preciosa que me impele a crer nas pessoas e nas coisas, na vida, enfim.

À Neidoca (ocasionalmente, Maria Inês), amiga especialíssima, esteio e conforto. Por tudo o que sabe melhor do que eu.

À Tunêis (também Maria Inês), amiga linda, que ainda não percebeu o quanto é importante.

Às minhas filhas postizas, Paty e Angel (Patrícia e Angélica), pelo cuidado que tiveram comigo, e pelos desvios de caminho que fizeram para me apoiar. À Paty, colaboradora fiel, sempre pronta a dar seus “pitacos”, como ela diz, contagiando a todos com seu entusiasmo. À Angel, a quem tive o privilégio de receber em casa, compartilhando de sua amizade.

Ao Paulo, pela paciência e companheirismo durante toda a elaboração do trabalho.

Aos meus corretores juramentados, Paulo, amigo e companheiro, Alê (Alexandre), meu filho e à Miriota (Miriam), minha cunhadinha que, além de corretora, atuava como meu “superego” na elaboração do trabalho.

À Carol (Carolina), minha filha, pelo seu carinho e paciência.

Ao Moacir, marido da Miriam, pelas suas colaborações culturais.

Ao Rafael Tomaz de Oliveira, pelas consultorias gratuitas.

Aos meus irmãos Neiza e Jairo, que, apesar da distância e das dificuldades para nos encontrarmos, permanecem tão próximos.

À Vânia Maria, minha cunhada, tão animada para ver a conclusão deste trabalho.

À Sandra, cunhada advogada, que percebeu a importância deste trabalho, principalmente para mim.

À direção e à coordenação da Faculdade pesquisada, sobretudo pela permissão para a elaboração da pesquisa, e aos professores que me permitiram participar da intimidade de suas aulas.

Aos alunos da faculdade pesquisada, que me concederam entrar em seu mundo acadêmico e de lazer, partilhando ainda de seus sonhos e ideais.

À Fátima Colares, imprescindível no apoio a todo o grupo, com sua animação e bom humor. Quanto a mim, mais imprescindível ainda, pois além de fornecer-me material para a prova de proficiência, foi “minha professora particular” em questões “coloquiais”.

Aos meus sempre queridos – e sempre professores - que jamais esquecerei: Maria Ester Vianna Arroyo Monteiro de Barros, Marisa Helena D'Arbo Alves de Freitas, Cyrilo Luciano Gomes Júnior, Jorge Antônio Conti Cintra, Dirceu José Vieira Chrysostomo e, por último, mas não menos querido, João Fernando Ostini, cujos ensinamentos não ficaram jamais restritos à sala de aula.

À Fernanda, Lucas e Rafael, família de coração que tolerou minhas ausências.

À Telma, Louise, Rose, Aldo, Geraldo, Lídia, Adriana, Daniela, Gustavo e a todos os meus colegas do grupo, e aos demais com quem tive contato em outras disciplinas.

À Isilda e à Jacqueline, do Serviço de Pós-graduação, que sempre me atenderam com educação e delicadeza para esclarecimento das dúvidas.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Minhas melhores lembranças escolares são as da infância. Tudo era novo, tudo era estimulante, aprendíamos até a sonhar. Então vieram os militares, a história oficial, a censura e o medo. E aí a escola ficou dura.

Paulo Pinto Silva

RESUMO

SILVA, V. R. V. R. **Os processos de ensino e de aprendizagem no curso de Direito**. 2012. 261 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

O problema da aprendizagem, hoje, vem sendo elaborado a partir do cruzamento de tendências determinadas por imposições mercadológicas, de um lado, e necessidades científico-pedagógicas de outro. Nesse conflito, ideias tradicionais a respeito do assunto têm sido questionadas por meio de pontos de vista às vezes radicalmente desviantes, como é o caso dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Subjetividade e Educação (GEPSEd), do qual resulta o presente trabalho. A ênfase desta pesquisa foi colocada na micropolítica em andamento nas atividades em sala de aula, e não apenas na macropolítica estruturada pelas diretrizes governamentais impostas no cenário da educação superior de Direito. Desse modo, é no contato direto com a rotina diária da vida acadêmica que buscamos sentir suas microrrelações e a movimentação de seus territórios mal delimitados. É aí que correm os desejos, e onde podemos vislumbrar momentos, situações e encontros que favorecem o aprendizado, visto aqui não como aquisição e armazenamento de saberes já cristalizados, mas como atividade criadora em que o professor participa como intercessor: aquele que apresenta signos catalisadores da eclosão do aprendizado como atividade criadora, e não recognitiva. O trabalho tem como objetivo geral investigar as concepções dos alunos sobre as condições de ensino e aprendizagem no curso de Direito e observações das condições que favoreçam e desfavoreçam a aprendizagem dentro da sala de aula. A pesquisa foi desenvolvida em uma faculdade de Direito particular da região nordeste do Estado de São Paulo. Optou-se pela pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico, que contou com a observação participante, entrevistas formais e informais e análise de documentos. Os resultados obtidos foram agrupados em grandes conjuntos de categorias: aspectos institucionais, sala de aula, atividades extracurriculares, lazer, avaliação e dados obtidos por meio de questionário. Assim, foi possível verificar que as situações favorecedoras da aprendizagem são aquelas que aumentam a potência de agir dos alunos, promovendo afecções alegres e momentos de relaxamento, como atuações dinâmicas e encenações em sala de aula. A pesquisa revelou, ainda, que as situações inibidoras são maioria, promovendo afecções que diminuem a potência de agir dos alunos e inibem a ocorrência do aprendizado, como aulas dadas de uma mesma maneira, tom monótono e leitura excessiva de códigos legais, favorecedoras da passividade dos alunos. Por outro lado, a pesquisa mostrou também que, mesmo em situações pouco potencializadoras da aprendizagem, em que as afecções tristes estão presentes por quase todo o tempo, os alunos encontram linhas de fuga para o aprendizado, seja com alguns poucos professores, seja com eles mesmos em ajuda mútua.

Palavras-chave: Aprendizagem, Atividade criadora, Ensino Jurídico

ABSTRACT

SILVA, V.R.V.R. The processes of teaching and learning in the Law course. 2012. Master Degree Dissertation. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

The problem with learning, today, is being elaborated from the crossing of tendencies determined by marketing impositions, on one side, and scientific-pedagogic needs on the other. In this context, the traditional ideas regarding this subject have been questioned by points of view sometimes radically deviant, as it is the case of the studies developed by Grupo de Estudos e Pesquisas Subjetividade e Educação (GEPSEd), from which comes the present work. The emphasis of the research was put in the ongoing micro-politics in activities in the classroom, opposed to the macro-politics structured by governmental directives imposed on the Law higher education scenery. Thus, it's in the direct contact with the daily routine of academic life that we intend to feel its micro-relations and the movement of its badly delimited territories. It is there where desires run, and we are able to notice moments, situations and encounters that favor the learning, seen here not as the acquisition and storage of already crystalized knowledge, but as the creator activity in which the professor participates as an intermediate: the one who lays the catalyst signs of the emerging of the learning as a creator activity, and not a recognizing one. The work has as a general objective, to investigate the conceptions of the students about the teaching and learning conditions in their Course of Law and observation of the conditions that favor the learning in the classroom. The research was carried out in a private Law School on the northeast region of the state of São Paulo. We opted for a qualitative research, of the ethnographic kind, which included participative observation, formal and informal interviews and document analysis. The results obtained were clustered in big category groups: institutional aspects, classroom, extracurricular activities, leisure, evaluation and data obtained through questionnaires. Thus, we found that the situations that favor learning are those that increase the active power of students, promoting cheerful affections and moments of relaxation, such as dynamic performances and drama in the classroom. The research showed also that most situations are inhibiting, promoting affections that diminish the active power of students and inhibit the occurrence of learning, such as classes taught in the same way, monotone tone and excessive legal codes reading, favoring passivity of students. On the other hand, research also showed that even in situations little empowering of learning, where sad affections are present for almost all the time, the students find lines of flight for learning, either with a few teachers, or with themselves in mutual aid.

Key Words: Learning, Creator Activity, Law Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de alunos matriculados em 2009 e 2010.....	87
Quadro 2 - Dados dos alunos que responderam ao questionário	90
Quadro 3 - Dados sobre o trabalho dos alunos.....	91
Quadro 4 - Infraestrutura física e instalações acadêmicas	103
Quadro 5 - Ano com o respectivo número de alunos matriculados	169
Quadro 6 - Questões e categorias obtidas das respostas dos alunos	251

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Vista panorâmica da faculdade	96
Figura 2: Esquema da planta do estabelecimento	99
Figura 3: Vista de salas de aula que dão para o pátio central.....	104
Figura 4: Esquema da disposição da “sala do júri”	144

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	25
2 INTRODUÇÃO	27
2.1 PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	27
2.2 PEQUENO HISTÓRICO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL – UMA IDEIA PARA CONTEXTUALIZAÇÃO	40
2.3 APRENDIZAGEM: ALGUMAS TEORIAS	55
2.3.1 Aprendizagem e Deleuze: uma articulação necessária.....	65
2.3.2 Estudos sobre aprendizagem no ensino jurídico.....	71
2.4 JUSTIFICATIVA	82
2.5 OBJETIVOS	83
2.5.1 Objetivo geral:	83
2.5.2 Objetivos específicos:.....	83
3 MÉTODO	85
3.1 REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	85
3.2 LOCAL.....	86
3.3 PARTICIPANTES	86
3.4 INSTRUMENTOS	87
3.5 PROCEDIMENTOS.....	88
3.6 ANÁLISE DOS DADOS	91
3.7 ASPECTOS ÉTICOS	92
4 RESULTADOS	93
4.1 O CURSO DE DIREITO DA INSTITUIÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO	94
4.1.1 Um pouco de história.....	94
4.1.2 O espaço físico da instituição	96
4.1.2.1 Parte externa	96
4.1.2.2 O interior da faculdade	99
4.1.2.3 As salas de aula	103
4.1.2.4 A sala da coordenação do curso de Direito	105
4.1.2.5 A biblioteca	106

4.1.2.6 O Escritório de assistência jurídica.....	107
4.1.2.7 O pátio das palmeiras.....	108
4.1.3 Aspectos acadêmicos do curso de Direito.....	109
4.1.3.1 Caracterização do curso	109
4.1.3.2 Estágio supervisionado	111
4.1.3.3 Monografia.....	112
4.1.3.4 Procedimentos de avaliação de docente em exercício e ilustração de prova didática no processo seletivo.....	114
4.1.3.5 Procedimento de avaliação dos alunos.....	118
4.1.3.6 Material didático	119
4.1.3.7 Recepção aos calouros	120
4.1.4 Contextualização do dia a dia dos alunos	120
4.1.4.1 Transporte	121
4.1.4.2 Horários.....	121
4.2. O COTIDIANO DA SALA DE AULA.....	122
4.2.1 A ocupação da lousa	123
4.2.2 A chamada.....	125
4.2.3 Os trajes dos professores.....	126
4.2.4 O uso do correio eletrônico para orientação e acesso ao material didático	127
4.2.5 Interesse dos alunos pela aula	129
4.2.6 Conflitos cotidianos da sala de aula.....	130
4.2.7 Estilos de ensinar	131
4.2.8 Distrações e cansaço dos alunos e do professor durante as aulas	132
4.2.9 Aulas expositivas	134
4.2.9.1 Mecanismos de controle do professor sobre os alunos.....	137
4.2.9.2 Mecanismo de coação da instituição sobre os alunos	139
4.2.9.3 Interação professor-aluno.....	139
4.2.10 Recursos para captar a atenção dos alunos	142
4.2.11 Júri Simulado	143
4.2.12 Atividade complementar	149
4.2.13 Palestras	150
4.2.13.1 Primeira palestra	151
4.2.13.2 Segunda palestra	152
4.3 ATIVIDADES EXTRACURRICULARES.....	154
4.3.1 Excursão ao Museu do Crime – São Paulo.....	154

4.3.2 Excursão ao Palácio da Justiça – São Paulo	156
4.4 ATIVIDADES DE CONFRATERNIZAÇÃO	159
4.4.1 Churrasco do sexto período	160
4.4.2 Churrasco do 8º período	161
4.5 AVALIAÇÃO	162
4.5.1 Pré-avaliação	162
4.5.2 Estudo anterior à prova.....	163
4.5.3 Brincadeiras	164
4.5.4 Cola.....	164
4.5.5 Pós-prova	168
4.6 ENTREVISTAS INFORMAIS	168
4.6.1 Com professores	168
4.6.1.1 A crise econômica e a manutenção do corpo docente	168
4.6.1.2 Concepção do magistério como atividade secundária.....	169
4.6.1.3 Avaliação dos alunos e preenchimento das aulas vagas.....	170
4.6.1.4 Aulas aos sábados e aulas duplas	170
4.6.2 Com alunos	171
4.6.2.1 Crítica à disciplina e à didática e seus recursos.....	171
4.6.2.2 Autopercepções dos alunos	171
4.6.2.3 Monografia e estágio	172
4.7 DADOS OBTIDOS POR MEIO DO QUESTIONÁRIO	173
5 DISCUSSÃO	197
5.1 IMPRESSÕES QUANTO AO ESTABELECIMENTO EDUCACIONAL	198
5.2 OS ALUNOS.....	201
5.3 A COORDENAÇÃO.....	202
5.4 O CONTROLE DAS ATIVIDADES DOS ALUNOS	205
5.5 INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	209
5.6 AS AULAS.....	210
5.7 O APRENDIZADO.....	214
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	219
IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	224
REFERÊNCIAS	227

ANEXOS.....	243
Anexo 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido para alunos (Aplicação de questionário e observação em sala de aula)	243
Anexo 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido para professores (Observações em sala de aula e entrevistas com professores).....	245
Anexo 3 - Questionário aplicado aos alunos.....	247
Anexo 4 - Matriz curricular	248
Anexo 5 - Questões e categorias obtidas das respostas dos alunos	251

1 APRESENTAÇÃO

Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias.

Gilles Deleuze

A questão da educação sempre esteve presente na minha vida. Minha mãe, professora primária à moda antiga (ministrava inclusive canto orfeônico), ficava até tarde da noite corrigindo os cadernos dos alunos. Minha irmã, professora também, de quem eu tinha orgulho quando dava aula para a minha classe na falta da professora. E havia também a tia Hilda, irmã de minha mãe, que lecionava geografia, história e francês. Modelos nunca me faltaram e minha vontade sempre foi dar aulas.

Mas formada em Enfermagem em 1978 pela USP de Ribeirão Preto, com especialização em Psiquiatria na mesma instituição e ingresso no Hospital das Clínicas, onde trabalhei por quase dez anos, afastei-me da trajetória antes traçada, embora eu sempre tenha ministrado palestras, sobre abordagem a pacientes, em outras enfermarias.

Outra motivação que tive para me aprofundar no tema aprendizagem foram as várias ocorrências de abandono de cursos superiores por familiares. Com meu reingresso, quase recente, na graduação – Direito - consegui perceber uma realidade que não depende só do aluno, pois muitas aulas geravam desinteresse total de maneira generalizada. Paradoxalmente, assuntos mais áridos, que deveriam ser mais maçantes, muitas vezes eram ministrados com maestria, de maneira interessante, provocando a atenção até dos mais distraídos. Essa parceria professor-aluno foi se mostrando cada vez mais importante, demonstrando a necessidade de um sincronismo. Melhor dizendo, uma aula possui uma concepção musical segundo Deleuze (1988), o professor conhece seu público e pensa “sempre tem alguém que não entende na hora. E há o que chamamos de efeito retardado”. E compara à música, em que também não se entende um movimento naquela hora de sua execução, “mas, três minutos depois, aquilo se torna claro porque algo aconteceu nesse ínterim.”

Assim, meu interesse pelo tema aprendizagem vem de longa data. Quando meus filhos ainda pequenos pediam ajuda (às vezes, a escola solicitava, aliás, muito mais vezes a escola

do que eles), lá estava eu arrumando um jeito de me intrometer nas coisas deles, de ficar por perto, verificando meios de facilitar agenciamentos com os signos.

Naturalmente, esse falar era-me totalmente desconhecido, até que, em 2006, fui cursar a disciplina de Psicologia na FFCLLRP/USP, com o Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade: Produção de Subjetividade e Educação, ainda como aluna especial. Foi quando fui apresentada à Esquizoanálise, a Deleuze, a Guattari, sendo surpreendida por experiências inusitadas, passando a ter a certeza da possibilidade de um agenciamento produtor de aprendizagem. Foram sucessões de encontros bons, sucessões de intensidades. Lembro-me de uma colega dizer que cada vez que saía da aula, parecia ter sido atingida por um *tsunami*. O pensamento de Deleuze atravessou-me. E desse agenciamento não tive mais como escapar.

Mais recentemente, ao ministrar uma aula de direito constitucional num curso preparatório para concurso público da área previdenciária, tive ensejo de usar uma estratégia que aprendera com um professor de direito constitucional: empreguei a expressão “*nessa situação, o ordenamento jurídico cai*” e deixei cair no chão o exemplar da Constituição Federal que usava para dar aulas. Uma forma de transferir alguma concretude à expressão “ordenamento jurídico”, que, a rigor, é uma abstração pura, denotativa de um sistema.

E assim como Deleuze desterritorializa termos e fatos, ousou desterritorializar também, ao comparar suas ideias a uma supernova que, possuidora de uma luz milhares de vezes mais forte que a luz normal, ilumina o material interespacial, até então não detectável por meio de instrumentos, e revela o desconhecido.

Também tenho a certeza de que, assim como a luz, originária da supernova, mesmo com toda a sua velocidade, ainda não alcançou todos os pontos de escuridão e talvez nunca o faça, essa luz vai alcançando locais, antes, no obscurantismo. O ponto escuro, agora iluminado, pode ser pequeno, mas a magnitude da luz que sobre ele incide transpassa-o de maneira a afetá-lo intensamente. Assim, as ideias de Deleuze e Guattari talvez nunca possam ser plenamente realizadas, postas em prática, mas estão aí a atravessar-nos.

É isso que se dá com o pensamento de Deleuze: a iluminação dos recônditos menos iluminados. E, em se tratando de aprendizagem, uma vez atravessados pelas ideias deles, não há mais como pensá-la sem levá-las em consideração.

Muito mais fácil seria não entrar nessa areia movediça. Os estratos sim são seguros. Mas as forças do diferente me levaram a novas conexões. Agora, já estou contaminada. Meu professor, primeiro intercessor, padece desse “vírus deleuziano” que libera a potência do livre pensar e nos força a subverter a “ordem vigente”. E com a vibração de sempre que nos passava ao dar aula, contaminou-me. E aqui estou, com uma pesquisa que não busca soluções, mas que busca formular problemas. Pois, como diz Deleuze, ninguém sabe como alguém aprende.

2 INTRODUÇÃO

2.1 PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Escolha seu produto na vitrine.

Marco Wandercil da Silva

Conforme Dias Sobrinho (2010, p. 197), a educação superior vive, hoje, tal multiplicidade de demandas e variedade de expectativas que não permite surpresa ante a diversificação e expansão das instituições de ensino superior (IES), a agressiva competitividade e o índice de conflitos disso decorrente. A expansão do sistema educacional é, com efeito, bastante significativa. A evolução temporal quantitativa revela que, em 1996, tínhamos 922 IES. Onze anos depois, em 2007, esse número já alcançava 2281, um acréscimo de 147%, ou seja, em uma década as IES cresceram duas vezes e meia. As matrículas cresceram proporcionalmente – de 1.868.529 em 1996, para 4.880.381 em 2007.

As causas são bastante conhecidas: modernização, globalização, crescente contingente de jovens, expansão da urbanização, ascensão social das mulheres, exigências profissionais de escolaridade, aceleração das mudanças pelos sistemas de informação. Criaram-se cursos de tipos e duração variados, com pouca exigência acadêmica, para atender demandas de qualificação profissional (SILVA, 2005).

Com a epígrafe acima, Silva (2005, p. 37) inicia um capítulo sobre a metamorfose por que passou a oferta da educação para o público em geral. De fato, hoje, encontramos cursos superiores instalados em espaços outrora ocupados por entidades de índole exclusivamente comercial. Por exemplo, os tradicionais templos de consumo conhecidos como *shopping centers*.

Conhecimento, na dita “era da globalização”, cada vez mais se torna sinônimo de informação, já que o interesse pelo lucro imediato paira acima da busca por melhores condições de trabalho e desenvolvimento do potencial humano individual. O cidadão não

mais se interessa pelo aperfeiçoamento da cidadania, mas em acumular bens de consumo. As instituições de ensino particulares, como as outras do gênero, orientam-se pelos indicadores de lucro.

Na América Latina, vem-se intensificando o debate político sobre o ensino superior. Como motivo, temos, além da forte presença das universidades no cenário político dos países, serem elas as responsáveis pela formação das elites políticas. Soma-se ao debate o fenômeno da privatização. No Brasil, o termo serve tanto para designar “a cobrança de taxas e anuidades nas instituições públicas quanto a expansão das matrículas no setor privado”. Essa expansão implica na demonstração do descaso governamental pelo setor educacional, com a redução de gastos e a “adoção de uma lógica de mercado deletéria aos interesses mais elevados do ensino”, e sua “subordinação às exigências do capitalismo e da globalização do mercado” (DURHAM; SAMPAIO, 2000, p. 7).

Mas mesmo com essa expansão do ensino superior, na América Latina juntamente com o Caribe, em 2003, apenas 29% da população entre 20-24 anos encontrava-se matriculada, e em apenas dois deles, Argentina e Panamá, as taxas brutas ultrapassavam 50%. Chile, Costa Rica, Venezuela e Uruguai apresentaram taxas de matrícula entre 40 e 50%, ficando Brasil e México com níveis pouco superiores a 20% (BRAGA, 2008, p. 7).

Em se tratando de população adulta com ensino superior, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD), a média dos países membros, de 21,9%, era quase o triplo do percentual brasileiro de 7% em 2006. A maior taxa ficou com o Canadá, 40% de indivíduos com educação superior. O Brasil posicionou-se atrás da Grécia, México, Polônia e Turquia, entre outros. Quanto aos alunos entre 22 e 24 anos, “idade ideal para a conclusão do curso superior”, o percentual foi de 7,5% em 2007 (NUNES; CARVALHO; ALBRECHT, 2009, p. 14).

Sverdlick, Ferrari e Jaimovich (2005, p. 86) estudaram os sistemas de ensino superior em cinco países: Brasil, Chile, Colômbia, Argentina e México, chegando à conclusão de que, em todos eles, a cobertura é relativamente baixa. A percentagem de jovens entre 20 e 24 anos matriculados em curso superior foi de 8% para o Brasil, 14% para a Colômbia, 16% para a Argentina, quase 18% para o México e 22% para o Chile.

Na faixa de idade utilizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), dos 18 aos 22 anos, utilizada para comparações internacionais, o Brasil está atrás “de praticamente todos os países desenvolvidos, bem como de vários países em desenvolvimento”, tais como Bolívia, Peru, Irã e Colômbia, segundo os dados de 2008 fornecidos pela OECD (GARCIA, 2011, p. 2).

De 2003 a 2008, as taxas bruta e líquida de matriculados no ensino superior brasileiro passaram, respectivamente, de 19,9% a 26,9% e de 10,7% a 13,9%, existindo uma grande diferença entre as taxas bruta e líquida, o que indica, segundo Durham (2010a), o atendimento a uma demanda de jovens e adultos que terminaram tardiamente o ensino médio ou que retornaram aos estudos após abandono prévio. [No portal do MEC (BRASIL, MEC, 2010) encontramos os dados de taxa de escolarização líquida, na faixa etária de 18 a 24 anos, passando de 9,8 em 2002 para 14,4 em 2009]. Isso ratifica o anteriormente exposto, de que embora haja no Brasil um evidente progresso na área - quando comparado internacionalmente - nossos índices ainda são muito inferiores, não só aos dos países ditos desenvolvidos, mas também aos da América Latina em geral.

Segundo Garcia (2011, p. 1), de 2002 a 2009, praticamente não houve crescimento da população brasileira em idade universitária, fato que contribuiu para o aumento da taxa de escolaridade superior bruta.

Em 30 de agosto de 2011, foi aprovado pelo Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, Projeto de Lei 8035/2010 (PNE), com metas a serem cumpridas até 2020, sendo a de número doze, referente ao ensino superior, “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta”.

Segundo Avancini (2011), talvez haja a necessidade de que as políticas educacionais sejam redesenhadas para o alcance da meta. Vê, como obstáculo principal, a maioria dos jovens dessa faixa etária ainda se encontrarem na fase anterior dos estudos, o ensino básico. Para ela, o PNE anterior, encerrado em 2010, não atingiu o objetivo de incluir 30% dos jovens na educação superior, pois de acordo com cálculos recentes do Ministério da Educação (MEC), a estimativa é de que apenas 17% dos jovens sejam estudantes universitários.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estima uma população de cerca de 17 milhões, em 2020, para a faixa etária de 18 a 22 anos. Se atingida a meta do PNE de dez milhões de alunos, a taxa bruta de escolaridade do Brasil, segundo o padrão da UNESCO, ainda se posicionará atrás de países como a Grécia, Venezuela, Argentina e Uruguai (GARCIA, 2011, p. 3).

Nessa perspectiva, ainda segundo Garcia (2011, p. 3), a taxa líquida de alunos universitários girará em torno de 42,1 %, abaixo, portanto, da proposta do MEC no PNE, que é de 50 %.

No portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), encontram-se os dados do último censo da educação superior brasileira, de 2009, que

indicam um aumento de 2,4 milhões de matrículas em sete anos, com a formação anual de quase um milhão de alunos, suplantando em muito os 467 mil em 2002 (BRASIL, INEP, 2011).

Mas a disparidade de números de alunos matriculados continua grande de uma região para outra. É na região Sudeste que se concentra o maior número de matrículas, 49,2% do total, 55,3% dos alunos matriculados em instituições particulares. Em seguida, vem a região nordeste com 18,9%, segundo o mesmo artigo.

Não se nega a expressividade dos números: 5,9 milhões de alunos matriculados no ensino superior. No IV Congresso Brasileiro de Educação Particular (2011, p. 25), foi questionada a importância dessa expressividade numérica das matrículas ante um país de quase duzentos milhões de habitantes e cujo porte econômico é o sétimo na escala mundial. Foi apresentado documento da UNESCO, de 2009, com os dados quantitativos da escolarização superior bruta aferidos em torno de 70% na América do Norte e Europa Ocidental, 32% na América Latina, 22% nos países Árabes e de 5% na África Subsaariana. O documento traz o Brasil mais próximo dos países africanos que dos latinos.

Na realidade, o Brasil já possui mais de 12,5 milhões de vagas se considerada a média de quatro anos de graduação, atendendo, assim, às metas do novo PNE. O problema, então, passa a ser a evasão dos cursos e a ociosidade das vagas, a despeito do aumento no número de concluintes.

Em reportagem com o pesquisador Oscar Hipólito, Nogueira (2011) mostrou que houve uma evasão de cerca de 890.000 (20,9%) estudantes de 2008 para 2009. Destes, mais de 114.000 (10,5%) provenientes de escolas públicas. Nas particulares, o abandono superou 24,5% dos estudantes. Em 2009, os prejuízos giraram em torno de R\$ 9 bilhões, segundo cálculo do pesquisador pertencente ao Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, com base nos números do Censo do Ensino Superior divulgados pelo Ministério da Educação em dezembro do ano passado.

O fato de não ter o aluno resulta em custo para a instituição pública que precisa manter toda uma infraestrutura para o recebimento dele. Com a instituição privada, o prejuízo é decorrente das mensalidades que deixam de ser pagas. De acordo com Hipólito, além da dificuldade para pagar a faculdade e para a manutenção própria, a falta de acompanhamento acadêmico e pedagógico é outro fator gerador de abandono, diferentemente de países como Japão, Finlândia e Suécia, que dão suporte ao estudante durante todo o curso.

Constatando a dificuldade financeira como causa de evasão, o MEC divulgou os dados a respeito da evasão entre os alunos que cursam o ensino superior, mas que possuem bolsa do

Programa Universidade para Todos (ProUni), demonstrando ser o percentual inferior ao “observado na totalidade do sistema universitário privado brasileiro.” A evasão de alunos de instituições privadas durante o período de 2009 a 2010 foi de 15,6%, e de apenas 4% no mesmo período para alunos contemplados com bolsas do programa do governo federal (BRASIL, MEC, 2011a).

Nas notas técnicas do atual PNE, o Ministério da Educação reconhece que, embora haja crescimento na taxa líquida dos jovens matriculados no ensino superior nos últimos anos, a proporção dos que frequentam ou concluem o curso continua baixa no Brasil. A maioria dos jovens na faixa etária própria ainda cursa o ensino médio, e os que já o concluíram e estão aptos ao curso superior, mas não o fazem, “cresceu de cerca de 4,9 milhões em 2001 para aproximadamente 7,8 milhões em 2008.” Além da dificuldade de aprendizagem na área escolhida, acrescente-se a dificuldade de acesso ao ensino superior experimentada pela população carente, herdeira de uma educação mais precária, que dificulta o acesso ao ensino superior público e, assim, acaba por recorrer às instituições particulares, com exame classificatório menos rigoroso, mas sem ter rendimentos para tanto. No IV Congresso (2011, p. 39), foi abordada a evasão pré-estabelecida, em que o candidato passa pelo processo seletivo e é aprovado, porém não faz a matrícula ou sequer frequenta o primeiro dia de aula devido a dificuldades financeiras.

De acordo com o MEC, o recurso está na ampliação dos “programas de concessão de bolsas e financiamento como ProUni e Programa de Financiamento Estudantil (FIES), já havendo uma previsão, para 2012, do aumento na concessão de bolsas de estudo do ProUni, estimadas em “mais de 130 mil bolsas de estudos em mais de 1500 instituições de ensino superior” (BRASIL, PROUNI, 2011).

O IV Congresso (2011, p. 47) chegou ao consenso de que prevalecerão as IES competitivas, importando, ainda, a maneira como lidarão com os alunos enquanto prestadoras de serviço.

Em se tratando de expansão do ensino, de acordo com França (2004, p. 5), se o interesse subjacente à alfabetização, no início de nosso regime Republicano, estava na prevalência dos interesses oligárquicos referentes ao voto (já que analfabeto não tinha direito ao voto, quanto maior o número de alfabetizados, maior o número de votos angariados), mais especificamente ao “voto de cabresto” utilizado pela “política dos governadores” - marcas da República - mais recentemente, entre 1964 e 1985, durante a ditadura militar, as reformas educacionais implementadas possuíam uma ideologia tecnocrática subjacente “que propugnava uma concepção pedagógica autoritária e produtivista na relação entre educação e

mundo do trabalho”, sendo norteadas pelo “modelo de modernização autoritária do capitalismo brasileiro” e pela “teoria econômica do capital humano” (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2008, v. 28, p. 333).

A partir da década de 1960, com a disponibilização de verbas públicas para fomento à iniciativa privada, o ensino particular passou a ser visto como um grande negócio, ocorrendo, no país, um processo de privatização do ensino superior sem precedentes, eximindo o governo do dever da educação (FIGUEIREDO, 2005).

De 1968 em diante, este ensino privado passou a cuidar apenas da mera transmissão de conhecimentos de cunho profissionalizante, sem qualquer preocupação com a formação de pensamento crítico ou com a pesquisa. O objetivo dos empresários do ensino girava em torno da criação de “empresas educacionais” para a obtenção de lucro, diferentemente do ensino privado anterior a 1968, organizado de maneira semelhante ao público. No período de 1968 a 1972, dos 938 pedidos encaminhados ao governo para a abertura de novos cursos, 759 obtiveram permissão de funcionamento, com a ajuda financeira e técnica disponibilizada pela Constituição de 1967 (MARTINS, 2009, v. 30, p. 15).

A expansão do ensino superior é constatada pela duplicação das matrículas de 1968 a 1971, de 278.295 a 561.397, e de uma nova duplicação entre 1971 e 1977, chegando a 1.159.046, expansão realizada, principalmente, pela iniciativa privada não confessional, uma vez que contava com o apoio estatal (BARREYRO, 2008, p 19).

Benda (1984, p. 58) refere-se à comprovação da visão unicamente de lucro pelos proprietários de cursos particulares, com a proliferação dos cursos como Direito e Letras, de custo reduzidíssimos, essencialmente movidos a ‘cuspe e giz’, com muitas das faculdades ministrando cursos apenas nos finais de semana.

Com a precariedade da fiscalização estatal, os empréstimos sem retorno concedidos aos proprietários, e o preço das mensalidades, entre outros fatores, a “democratização do ensino” foi consumida (BENDA, 1984, p. 58).

Os reajustes semestrais eram autorizados pelo MEC, mas além deles, as escolas podiam recorrer ao Conselho Federal da Educação para obter reajustes extras de até 50% sob a alegação de compra de equipamentos ou ampliação de laboratórios e bibliotecas, que eram concedidos quase que espontaneamente ante a falta de fiscalização direta no local. Perdeu-se a prioridade da educação, pois, com a prevalência da perspectiva lucrativa, desapareceram os investimentos na área, visto não poderem ser avaliados no “dia-a-dia dos balancetes”. A partir da gestão Jarbas Passarinho, essa foi a solução encontrada para o excedente de alunos que tinham média para ingressar em escolas públicas, mas eram impossibilitados pela falta de

vagas. Foi a maneira de diminuir a pressão da sociedade sobre o governo, originando um novo lema “estudou, pagou” (BENDA, 1984, p. 58 - 59).

Essa expansão vertiginosa e caótica levou a um ensino condicionado “pela lógica que determinava o crescimento econômico da sociedade capitalista”, com enorme decadência na qualidade do ensino superior, o ensino privado voltado basicamente para fins mercantis, a criação de “escolas-empresas”, conhecidas como “fábricas de diplomas”, professores despreparados, instalações precárias e escassos recursos didáticos. Grande número dessas ditas “instituições educacionais” aproveitaram-se da retirada do governo da área educacional para ludibriar a clientela. Aliás, foi dessa época a origem do fenômeno da pré-evasão universitária, caracterizado pelo abandono do curso por alunos que nem chegam a se matricular devido ao elevado custo das despesas educacionais (BENDA, 2004, p. 60; FERREIRA JÚNIOR, BITTAR, 2008, v. 28, p. 344).

Com a superprodução de “profissionais medíocres, de duvidosa qualificação, não absorvidos pelo mercado de trabalho, com as faculdades desacreditadas pelo baixo nível de ensino, só restou ao governo controlar a abertura de cursos a partir de 1977. O início do processo deu-se sob a alegação da expansão exagerada de determinadas áreas e saturação de profissionais no mercado de trabalho. Em 1980, foi vetada a abertura de cursos de Medicina, Odontologia, Engenharia e Veterinária. Até que em 1981, o então ministro Ludwig decidiu proibir “a criação de quaisquer outros cursos superiores”. Se houve um crescimento da ordem de 200% nas matrículas no setor privado entre 1975 e 1980, nos cinco anos seguintes a taxa de crescimento foi negativa, atingindo quase 1% entre 1990 e 1994 (BENDA, 1984, p. 61; SAMPAIO, 2000).

Se a proliferação das faculdades particulares até a década de 1970 operou-se por meio de estabelecimentos de pequeno porte, a fusão das instituições para constituírem universidades privadas veio a ocorrer a partir de meados da década de 1970 até meados da década seguinte e, entre 1985 e 1996, o número de universidades passou de 20 para 64, expressando a percepção da iniciativa privada de que “estabelecimentos maiores, com uma oferta mais diversificada de cursos, gozariam de maiores vantagens competitivas na disputa pela clientela de ensino superior” (SAMPAIO, 2000).

Aliás, atualmente, indaga-se se a educação é um bem público ou se é tão somente uma mercadoria, uma vez que foram difundidas inúmeras atividades comerciais acopladas à educação básica, com a venda de materiais pedagógicos “e ‘pacotes’ educacionais, que incluem aluguel de marca pelo mecanismo de franquias, avaliação e formação em serviço do professor”, atividades desenvolvidas por “algumas das grandes redes de escolas privadas,

como os Cursos Osvaldo Cruz (COC), Objetivo, Positivo e Pitágoras” (OLIVEIRA, 2009, v. 30, p. 741).

No ensino superior, com o aumento da demanda associado a uma política pública que não permite a competição equitativa com a iniciativa privada, criou-se um “próspero e afluyente mercado com a penetração do capital financeiro na educação” e a “internacionalização da oferta educacional”. Paralelamente, houve um aumento da criação de consultorias para “elaboração de planos estratégicos, reengenharia institucional, elaboração de projetos de curso, programas de autoavaliação, marketing institucional, desenvolvimento de sistemas próprios de crédito educativo etc.” Dentre elas temos a “*P. R. Souza Consultores*, do ex-ministro da Educação e atual secretário estadual de Educação de São Paulo, Paulo Renato Souza, a *Lobo & Associados*, do ex-reitor da Universidade de São Paulo, Roberto Leal Lobo e Silva Filho”. Além disso, os fundos de investimentos voltaram-se para a área da educação, tudo em função de maximizar os lucros. A Hoper Educacional orienta para que sejam juntadas classes para atividades de estudo com o pagamento de hora-aula de apenas um professor e a consequente economia para a instituição (OLIVEIRA, 2009, v. 30, p. 744).

Como resultado desses fundos de investimentos temos, em 2005, a aquisição da Universidade Anhembi-Morumbi, pelo grupo americano Laureate e a “aquisição de 70% do controle da Anhanguera Educacional, um conglomerado de escolas superiores do interior do estado de São Paulo”, por um “fundo de investimentos, administrado pelo Banco Pátria, que contou, inclusive, com aporte de doze milhões de dólares do *International Finance Corporation* (IFC)” (OLIVEIRA, 2009, v. 30, p. 745). E agora, no dia 16 de setembro, a Anhanguera Educacional passou a ser o segundo maior grupo de ensino superior do mundo, com a compra da Uniban por R\$510 milhões, totalizando 400 mil estudantes, ficando atrás apenas do americano Apollo Group, proprietário da Universidade de Phoenix (BERCHT, 2008, p. 28; MARTINS, 2011).

Em fevereiro de 2007, houve o lançamento de ações da “Anhanguera Educacional na Bolsa de Valores de São Paulo, seguida pela Estácio de Sá, Kroton Educacional, do Grupo Pitágoras e pela Sociedade Educacional Brasileira (SEB), controladora do COC”, que juntas captaram um bilhão e novecentos mil reais, sendo grande parte das ações compradas por estrangeiros (OLIVEIRA, 2009, p. 746; BERCHT, 2008, p. 28).

O Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (Sinpro-MG) chamou a operação da compra da Newton de Paiva pelo grupo *Splice*, em 2008, de “mercantilismo do ensino” (CAMPOS, 2008).

Corroborando a conclusão do IV Congresso (2011, p. 47) de que prevalecerão as IES competitivas, Oliveira (2009, p. 751) reporta que, apesar da resistência de João Carlos di Gênio às investidas do Grupo Anhanguera (recusou proposta de 2,5 bilhões de reais), o Objetivo, no atual contexto, tornou-se um “*player menor*” (BERCHT, 2008, p. 28).

A Constituição de 1988 também contribuiu para esse aumento das universidades, pois trouxe o princípio da autonomia universitária. Dessa maneira, abriu-se a possibilidade de liberação do setor privado “do controle burocrático do Conselho Federal de Educação”, principalmente no que respeita “à criação e extinção de cursos na própria sede e ao remanejamento do número de vagas dos cursos oferecidos” (SAMPAIO, 2000).

Assim, uma nova expansão do setor privado do ensino superior ocorreu nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, com exigência de qualificação mínima do corpo docente e regime de trabalho amparado legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), além do “recredenciamento periódico das instituições de ensino superior”, sendo criado o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como “Provão”, para a avaliação dos cursos existentes por meio da aplicação de testes objetivos a todos os formandos. Inicialmente era aplicado aos cursos de Administração, Direito e Engenharia, e em 2001 já abrangia quase a totalidade dos formandos (DURHAM, 2010b, p. 160; DURHAM, 2003, p. 226-227).

De posse da autonomia constitucional, os proprietários das universidades particulares e seu corpo dirigente, geralmente formado por familiares sem a necessária qualificação para tal, impõem suas determinações e caprichos aos membros do corpo docente, que acabam por se tornar, na realidade, proletários do ensino (DURHAM, 2003, p. 229).

A expansão do ensino superior particular continuou no governo Lula, embora em menor ritmo (DURHAM, 2010b, p. 160; DURHAM, 2003, p. 226-227). De fato, em 1996, as escolas privadas correspondiam a 77,11%, e em 2007 já atingiam 89%, ou seja, nove em cada dez, com 73% dos alunos matriculados. No entanto, 47,5% das vagas oferecidas permaneciam ociosas, e a taxa de evasão era bastante alta: 42%. Nos últimos anos, o ensino tecnológico e a educação à distância têm sido estimulados pelo Ministério da Educação (MEC).

O censo de 2009 também revela que, embora o crescimento de 3,8% das instituições públicas tenha sido maior que o das instituições privadas - 2,6% - é fato que o número de instituições privadas - 2.069 - ainda é cerca de 8,4 vezes maior que o das instituições públicas, que totalizam 245.

Outra importante estratégia de incentivo ao acesso à rede pública foi a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

(Reuni), pois, segundo os dados do MEC, até o ano de 2010, foram implantadas 14 novas universidades federais e 126 novos *campi* universitários distribuídos nas cinco regiões brasileiras. Estima-se, ainda, uma ampliação na oferta de vagas, que de 109,2 mil em 2003 passariam a ser 222,4 mil em 2010, segundo informações das universidades federais, demonstrando um avanço do governo Lula em relação ao governo anterior. Desse modo, no aspecto do acesso ao ensino superior, houve grande expansão das universidades públicas e federais, conforme relata Moacir Gadotti (2010), presidente do Instituto Paulo Freire.

Ainda com referência ao acesso, é preciso destacar a participação do Enem que, em seu formato 2009, tem como um dos objetivos democratizar o acesso às vagas das universidades públicas federais, utilizado de forma unificada nos processos seletivos. A avaliação já vem substituindo alguns dos exames vestibulares tradicionais, de maneira a sanar o entrave aos alunos de baixo poder aquisitivo, ao prestarem vestibular em várias universidades. Embora tenha apresentado falhas anteriormente (em 2009, furto de provas por funcionário da gráfica em que fora realizada a impressão; em 2010, erro na montagem de 21 mil cadernos de prova), para Malvina Tuttman, atual presidente do INEP, o Enem é um processo irreversível com falhas a serem sanadas. Para 2012, Tuttman informou que a avaliação terá duas edições a fim de aumentar as possibilidades para os estudantes. Com o fim de evitar as falhas anteriores, segundo a presidente, o Inep constituiu um grupo de operações logísticas que atuará com o objetivo de garantir “a segurança de cada etapa do exame, desde a impressão na gráfica até a distribuição e aplicação”. Outro recurso é o veto à entrada de candidatos com relógio nas salas de prova, onde haverá um marcador de tempo. Todo o processo será acompanhado por Tuttman (BRASIL, MEC, 2011b).

Atualmente, a educação superior teve seus objetivos fragmentados devido a interesses particulares e de grupos, dos variados segmentos da sociedade, adquirindo grande força as pressões veiculadas por trabalho, profissões e empregos. Individualismo e pragmatismo econômicos crescentemente prevalecem sobre os objetivos do conhecimento universal e da justiça social (DIAS SOBRINHO, 2010).

Cieglinski (2011a), em entrevista coletiva com Fernando Haddad, ao noticiar o desempenho dos cursos e instituições de ensino superior no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) 2009, revela que 1/3 dos cursos são de baixa qualidade. Os dados divulgados pelo MEC referem-se às avaliações das instituições de ensino superior referentes ao triênio 2007-2008-2009, com informações que permitem consultar diversos indicadores e a pontuação atingida pelas instituições.

Segundo dados do INEP, foram avaliados 6.804 cursos de graduação na área de ciências humanas, entre elas Administração, Biblioteconomia, Comunicação Social, Ciências Contábeis, Economia, Estatística, Direito, Música, Psicologia, Teatro, Turismo e Relações Internacionais, e os cursos superiores de tecnologia em gestão de recursos humanos como Gestão de Turismo, Gestão Financeira, Marketing e Processos Gerenciais e Design de moda.

Cieglinski (2011a) reportou que mais de 33% dos cursos superiores atingiram resultado insatisfatório, com 1.696 cursos de graduação obtendo nota 1 ou 2 no Conceito Preliminar de Curso (CPC). Pouco mais da metade (51,47%) foi considerada razoável, obtendo nota 3. Somente 15 % atingiram CPC 4 e 5.

Como reação ao modelo do “Provão”, que não avaliava o processo de formação dos estudantes, limitando-se a uma aplicação de prova aos alunos concluintes, em 14 de abril de 2004 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), que tem como objetivo no artigo 1º, *caput* “assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes”, prescrevendo no parágrafo 1º do mesmo artigo:

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Dentre seus princípios, está o respeito pela identidade e história de cada universidade, diante da diversidade do sistema da educação superior no país; avaliação com finalidade construtiva e formativa, de maneira global, a partir de um conjunto de indicadores de qualidade e um processo de avaliação continuado.

O SINAES é constituído por três eixos: avaliação das instituições, cujo objetivo principal é “identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programa, projeto e setores, considerando-se as diferentes dimensões institucionais” (art. 3º); dos cursos de graduação, “que tem como objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica” (art. 4º); e a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE (art. 5º). As duas primeiras avaliações,

institucional e de cursos, são realizadas por meio de avaliação externa, para a qual são designadas Comissões Externas de Avaliação Institucional, “equipe multidisciplinar de especialistas”, e Comissão Externa de Avaliação de Cursos, equipe de especialistas da referida área de graduação. Estes procedimentos almejam a coleta rica de informações, de maneira a possibilitar debates e modificações sobre as questões por eles abordadas.

A coordenação e supervisão desses processos avaliativos ficam a cargo da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), e a operacionalização é de responsabilidade do INEP.

O ENADE (Lei 10.861/2004), principal instrumento de avaliação dos alunos, afere o desempenho dos estudantes quanto ao conhecimento e habilidades decorrentes desse processo, com a articulação entre teoria e prática de acordo com os “conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação”, contextualizados na realidade brasileira e mundial (BRASIL, 2004).

A implantação do SINAES ocorreu segundo o artigo 11 da Lei 10.861/2004, com a determinação para que cada IES constituísse sua Comissão Própria de Avaliação – CPA dentro do prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação da Lei. Assim, o início das atividades do SINAES ocorreu em seguida à promulgação da Lei.

Como parte do processo nacional de avaliação da educação superior, ao final de cada ciclo avaliativo, de cinco anos, os cursos que obtiverem nota menor que 3 são visitados por comissões de supervisão nomeadas pelo MEC. Após a feitura do diagnóstico, para aqueles cursos que, além da nota obtida no CPC, também receberem igual avaliação nos demais instrumentos avaliativos do SINAES - abaixo de 3 - deve ser firmado um protocolo de intenções e compromissos constituído por medidas visando sanear as deficiências, tais como proibição de novos ingressos e redução de vagas.

Das 2.137 instituições que, em 2009, foram avaliadas pelo índice geral dos cursos (IGC), 344 não tiveram conceito e apenas 25 alcançaram o conceito máximo (5), o que equivale a somente 1,39% do total de instituições avaliadas; 124 tiveram nota 4 (6,92%). A maioria das instituições, 945, teve desempenho regular (3). Mais de 38% tiveram desempenho insatisfatório (conceitos 2 e 1) e ficarão sob supervisão do MEC. Se não sanarem suas deficiências e forem reprovadas pelo ministério, poderão ter o curso descredenciado. Das 25 instituições com nota 5, 14 são públicas e concentradas em apenas seis estados: Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. A única faculdade privada de Direito a obter este índice foi a Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (CIEGLINSKI, 2011b; BRASIL, e-MEC 2011a).

A avaliação de cada área do conhecimento é feita de três em três anos pelo ENADE, de modo que o IGC leva em conta sempre o triênio. Desse modo, para o IGC 2009 foram considerados os CPCs das graduações avaliadas pelo ENADE em 2009, 2008 e 2007. O CPC inclui a nota de alunos ingressantes e concluintes no ENADE, implicando em que instituições novas ainda não têm este indicador nem apresentam o conceito IGC.

Embora o ENADE seja um indicador ainda em aperfeiçoamento, e permanentemente sofra boicotes de alunos e instituições, seus resultados, embora inexatos, já permitem traçar estratégias com vistas ao aprimoramento do ensino superior. Por exemplo: o Ministério da Educação anunciou punições para as instituições que não obtiveram resultados positivos nas avaliações de ensino superior aplicadas pela pasta. Cursos mal avaliados (conceitos 1 e 2) na última avaliação do ensino superior, feita a partir do ENADE 2009, não poderão assinar novos contratos com o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies).

Em torno de 25% dos cursos avaliados estão nesta situação, prevista nas novas regras do Fies divulgadas já no ano anterior. Cursos que não comprovarem qualidade não poderão receber recursos públicos.

Para mudar esse panorama, o SINAES opera a avaliação periódica (a cada cinco anos) dos estabelecimentos de ensino superior, abrangendo a instituição, os cursos e o desempenho dos estudantes (ENADE).

De posse dos resultados, as IES, por eles orientadas, podem traçar roteiros para a aquisição de sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social.

Apesar dos esforços governamentais atuais para a melhoria da educação, ainda temos um quadro bastante precário, resultado de deficiências do ensino básico, baixa qualidade de ensino, instalações precárias, quadro docente sem formação adequada, elevados níveis de pobreza e desigualdades regionais que se constituem em obstáculos a ser vencidos por todos os setores do governo e da sociedade. Fernando Haddad, atual ministro da educação, apontou a integração entre os países latinos como mecanismo para melhorar a educação na América Latina, assim se pronunciando: “Podemos sair todos juntos de uma situação de inércia que marcou todo o século 20, sobretudo no que diz respeito à qualidade, e avançarmos juntos em proveito de um continente que dá atenção ao conhecimento” (ROCHA, 2011).

Portanto, ainda há muito a resolver, pois essa situação é resultado de um longo trajeto de deficiências que se acumulam por todos os setores do ensino, inclusive o jurídico, cuja história passamos a abordar brevemente.

2.2 PEQUENO HISTÓRICO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL – UMA IDEIA PARA CONTEXTUALIZAÇÃO

- *Ouvi dizer que de Europa
Voltaste feito doutor?!
- Parece-te isto impossível?!
É verdade, sim senhor!*

- *E por que academia?
E qual a ciência então?*
- *Isso não sei: o diploma
É escrito em alemão.*

Gregório de Matos

Em relação à Aprendizagem no Direito, remontando à criação do ensino jurídico no Brasil, ao acompanhar o desenvolvimento dos cursos, detectamos deficiências que os assinalam desde suas origens.

Oliven (2002, p. 35) diz que, em relação às origens e características do desenvolvimento do ensino superior, o Brasil pode ser considerado um caso atípico quando de sua contextualização latino-americana. Nas possessões americanas feitas pelos espanhóis, foram fundadas universidades desde o século XVI. Na colônia portuguesa do Brasil, isso só veio acontecer no início do século XIX, com uma defasagem de quase três séculos.

Diante disso, os estudantes da elite colonial portuguesa cursavam o ensino formal da Companhia de Jesus para, futuramente, poderem frequentar a Universidade de Coimbra, em Portugal. Deste modo, os jesuítas cuidavam da cristianização dos indígenas, da formação do clero em seminários teológicos e da educação dos filhos da classe dominante nos colégios reais (OLIVEN, 2002, p. 24).

Já o ensino superior não-religioso surgiu apenas após a transferência da sede do império português para o Brasil, a partir de 1808, com os cursos de Cirurgia, Medicina e Matemática, relacionados às atividades militares, e Agronomia, Desenho Técnico, Economia, Química e Arquitetura, destinados à burocracia estatal.

A divisão do ensino em dois setores, estatal (secular) e particular (religioso), deu-se após a Independência com a publicação do Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879, que permitiu a associação de particulares para a fundação de cursos, segundo o programa de curso oficial de ensino superior, sem que houvesse a intervenção do governo nessas associações. Mas o

ensino superior privado teve início com a proclamação da República e com a descentralização do ensino superior pela Constituição de 1891 (BARREYRO, 2008, p. 15).

As primeiras faculdades de Direito do Brasil (Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais), em Olinda (mais tarde transferida para Recife) e em São Paulo, foram criadas em 11 de agosto de 1827 (GUSMÃO, 1997, p. 311). A criação tardia de cursos superiores no país deveu-se à oposição de Portugal ao desenvolvimento intelectual no Brasil, temendo uma possível emancipação nacional. Com isso, a Metrópole bloqueava a circulação de ideias novas que pudessem colocar em risco a segurança de seu domínio (HOLANDA 2004, p. 121).

As faculdades particulares de Direito também tiveram seu início no século XIX, nos Estados de Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro. As faculdades do Rio de Janeiro, fundadas em 1882 e 1891, fundiram-se, constituindo a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro em 1920. Observe-se que a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, embora fundada em 1882, somente teve seu funcionamento autorizado em 1891, sendo reconhecida em 31 de outubro de 1891, como Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais. Após decreto e uma vez inspecionadas, as faculdades eram reconhecidas como Faculdades Livres (livre com o significado de faculdade particular, reconhecida pelo governo) (GUSMÃO, 1997, p. 313).

Mais atrás, em 1385, constatamos que nas cortes portuguesas havia quatro ordens de pessoas tidas como capacitadas para tomarem decisões políticas: os prelados, os fidalgos, os letrados e os cidadãos. Com o direito deixando de ser costumeiro (direito baseado nas regras de conduta de um povo), e passando a ser escrito, os letrados ou letrados foram ganhando importância no aparelho público. No século XV, os doutores já haviam alcançado patamar semelhante ao dos fidalgos e cavaleiros (FAORO, 2001, p. 64).

Embora a “praga do bacharelismo” nunca tenha sido “privilégio” restrito ao Brasil, seu “culto” entre nós foi herdado de Portugal, local em que uma carta de bacharel e uma de recomendação eram praticamente equivalentes nas pretensões a altos cargos em órgãos públicos. Holanda (2004, p. 156-157) ilustra a situação com um cenário do século XVII, em que mais de uma centena de estudantes colavam grau na Universidade de Coimbra para a obtenção de empregos públicos, sem, no entanto, sequer terem estado em Coimbra (HOLANDA, 2004, p. 156-157).

Faoro (2001, p. 465) refere-se ao bacharel do século XIX como fruto dos “fabricantes de letrados”, estes inicialmente “personificados nos jesuítas”.

Mas, especificamente, o ensino jurídico nasce no Brasil com a necessidade da formação de uma elite moldada para ocupar os altos cargos do Império e a manutenção do poder. Segundo Faoro (2001, p. 446), havia um percurso para o alcance do enobrecimento que

passava, necessariamente, “pela escola, pelos casarões dos jesuítas, pela solene Coimbra ou pelos acanhados edifícios de Olinda, São Paulo e Recife”, objetivando emprego que serviria de trampolim ao estamento burocrático, “num processo de valorização social decorrente do prestígio do mando político”.

Até a Independência do Brasil, as questões jurídicas eram resolvidas por importações de magistrados e desembargadores de Portugal (os primeiros aqui vieram em 1609), mesmo porque o Direito aplicado era português, exceto por poucas normas esparsas, e os interesses a serem defendidos eram os da metrópole e não os locais (QUEIROZ, 2008, p. 8).

A partir daí houve a necessidade dessa independência abranger não somente a cultura do país recém saído do *status* de colônia, como também a política, de maneira a constituir uma burocracia estatal, com a formação de juristas que formassem uma ideologia-política do Estado recém-independente (ADORNO, 1988, p. 235-236). No projeto para regulamentação de curso jurídico elaborado pelo Visconde de Cachoeira, Luiz José de Carvalho e Mello (1825) constava que nos cursos jurídicos deveriam ser ensinadas doutrinas de jurisprudência em geral, para a formação de homens capacitados para serem sábios magistrados e peritos advogados, além de outros que ocupassem as funções de deputados, senadores, os lugares diplomáticos e demais empregos do Estado (BRASIL, 1825).

As faculdades de Direito nasceram totalmente desvinculadas da sociedade colonial da época, em que já havia a exclusão de grande parte da população, eram baseadas em modelos importados de grandes centros e atreladas a um pensamento jurídico dissociado das necessidades da sociedade agrária existente no país (WOLKMER, 2002, p. 81).

E são muitas as críticas aos jovens recém-saídos dessas faculdades. De acordo com políticos, historiadores e escritores da época, esses jovens, tendo cursado faculdade com o único intuito de angariar cargo governamental, alienados de qualquer ideologia e amalgamados às tradições e modelos anteriores, passam a ser elementos constitutivos do Parlamento, compondo nova aristocracia, uma “aristocracia burocrática” nos dizeres de José de Alencar (1865, p. 70).

Em maio de 1918, numa crônica intitulada *A superstição do doutor*, no que denomina “abusão doutoral”, Lima Barreto (2004, p. 345-352) ressalta a “importância descomunal, o ar de sagrado” que os costumes emprestam a esse título (doutor) e os privilégios que lhes são outorgados pela lei. Critica os candidatos ao título, a maioria vinda de famílias ricas, sem vocação para o aprendizado, servindo o curso apenas como trampolim para o título que lhes dará namoradas, consideração social e direito a altas posições. Para a grande massa da população, doutor era o mais inteligente, mais sábio, mais..., mais..., doutor era sobre-

humano. As promoções, anteriormente feitas por tempo de serviço, passam a ser ocupadas pelos doutores. Assim, “a avidez dos doutores do Largo de São Francisco” tomou os lugares de “subinspetores do movimento e dos telégrafos” que, anteriormente à república, “eram escolhidos entre os antigos telegrafistas e chefes de trem” (LIMA BARRETO, 2004, p. 352).

Atribuía também à abusão doutoral a modelagem das inteligências e a instilação, nelas, de preconceitos intelectuais obsoletos. Lima Barreto referia-se à “classe” dos bacharéis como a “pedantocracia bacharelesca” (RODRIGUES; CASTRO; TEIXEIRA, 1979, p. 54).

Venâncio Filho (1978-1979, p. 13) alerta-nos de que já nos seus primórdios o ensino jurídico nasceu carente de instalações materiais, de qualificação dos professores e de interesse dos alunos. Essa constatação foi obtida por meio de trocas de correspondência entre diretores e o Ministro do Império, os professores recrutados/improvisados entre os que aceitavam a prática da nova atividade. A situação é por ele ilustrada com a apreciação da Assembleia Legislativa sobre a organização de um compêndio de Direito Natural por Avelar Brotero, que durante quarenta e quatro anos regeu a cadeira do curso jurídico em São Paulo. A Assembleia deu o parecer no sentido da não admissibilidade do compêndio, já tido pelo Deputado Lino Coutinho como sendo “a vergonha das vergonhas pelas suas imbecilidades”. O mesmo Lino Coutinho recriminou o Sr. ex-Ministro do Império, por ter mandado que ele decretasse que se ensinasse por meio do tal compêndio.

O problema não se restringiu a São Paulo. Em Recife, segundo o mesmo Venâncio Filho (1978-1979, p. 13-14), apenas nove anos após a criação dos cursos jurídicos, já eram oficiadas, por Lopes da Gama ao Governo Imperial, sugestões sobre estudos preparatórios, sob a alegação de que a deficiência desses cursos fundamentais deveria ser atribuída ao fato de haver grande número de bacharéis ignorantes, incapazes de entender os compêndios do curso e que, uma vez condecorados com o título acadêmico, passavam a ser objeto de escárnio público, por pouco ou nada se distanciarem de “qualquer idiota”, pois careciam “das mais ordinárias noções de literatura, falando miseravelmente e escrevendo com imperdoáveis solecismos, barbarismos e neologismos.”

Segundo Hironaka (2008, p. 29), no Brasil do século XIX, havia três núcleos de discussão jurídica: o de Olinda e Recife (no interior da Faculdade de Direito do Recife); o do Rio de Janeiro (no Congresso Nacional) e o de São Paulo. O núcleo pernambucano era de formação intelectual mais rica, tradicional e vanguardista; no do Rio de Janeiro, concentrava-se a definição dos rumos da política interna, e no de São Paulo desenvolvia-se uma tradição positivista de estudos jurídicos. Para Buarque de Holanda (2004, p. 160), “os positivistas foram apenas os exemplares mais característicos de uma raça humana que prosperou

consideravelmente em nosso país, logo que este começou a ter consciência de si.” Para ele, a escolha na “crença mágica do poder das ideias” passou a impressão de ser a forma mais dignificante de evasão da realidade no período da adolescência política e social do país. Essa tradição positivista, conforme Hironaka (2008, p. 29), é a sua marca registrada até hoje. Mas após a proclamação da República, o centro jurídico mais influente do país passou a ser o do Largo São Francisco. Sendo os cursos jurídicos criados por razões políticas, verifica-se que até nossos dias são elas, associadas às razões econômicas, que impelem à criação de novos cursos em detrimento do interesse social ou acadêmico, sendo este um dos motivos de bacharéis mal preparados.

Com a expansão das universidades na década de 20, surgiu a ideia de um modelo nacional de cursos superiores, acompanhado pelo Ministério da Educação e submetido a avaliações internas e externas, mas ainda com a ideia de que deveriam ser mantidas pelo Estado. Enquanto os cursos isolados do século XIX eram voltados às elites econômicas do país, as universidades tinham o projeto de aumentar o acesso, voltando-se à classe média. Juntamente com essa expansão, havia a preocupação de acompanhar os padrões nacionais e internacionais de excelência. Mas, a partir de um momento de adaptação ao convívio e interlocução com outros cursos, houve a reafirmação da condição do século XIX: formação profissional dos filhos da elite, sendo deixada de lado a preocupação com o grau de excelência científica, pois verificou-se que os cursos jurídicos não eram procurados com essa finalidade (HIRONAKA, 2008, p. 31-32).

E até hoje, ainda segundo Hironaka (2008, p. 32 e ss), os cursos de Direito não se envolvem nas políticas educacionais como um todo e nas discussões que têm as universidades na sociedade. Também os cursos jurídicos isolados tendem a não sentir a necessidade dessa integração. Consequentemente, de acordo com a autora, nossos cursos jurídicos têm a tradição nefasta de ignorar o que se passa no ensino brasileiro como um todo, ignorância que se volta contra os próprios cursos de Direito. E assim, perdem-se as metas de um curso acadêmico de excelência. Mas não há como os cursos jurídicos desenvolverem-se de maneira autóctone e, como resultado, veem se enfraquecendo cada vez mais no seu conteúdo.

No regime militar, houve grande estímulo à criação de cursos jurídicos, vistos como instrumento de divulgação da ideologia nacionalista e autoritária do regime (diferentemente de outros que foram perseguidos e fechados). Reafirmou-se, nessa época, a ideia de que não deveriam almejar metas de excelência universitária, bastando a formação técnico-profissional. Consagrou-se, na onda de expansão da década de 70, a tendência em se projetar cursos jurídicos exclusivamente técnicos, nos quais a formação humanística, política ou social

deveria ser obliterada por uma formação para o mercado de trabalho. Da mesma década, é a subordinação, estimulada pelo regime militar, dos cursos superiores ditos técnico-profissionalizantes ao modelo neoliberal de universidade, segundo o qual a universidade elabora seus cursos segundo a demanda do mercado de trabalho. Este, não de todo maléfico, não fosse o deixar para trás a formação humanística, política e social (HIRONAKA, 2008, p. 33).

Com a abertura política, reabriu-se a discussão ampla da política universitária e da política democrática, com a retomada do projeto de um ensino jurídico de excelência qualitativa que fizesse jus à necessidade de reconstrução da democracia.

No entanto, a busca da excelência qualitativa encontrou cidadania apenas nas universidades públicas ou nas universidades pontifícias. A grande maioria tem como preocupação fundamental auferir lucros e concorrer pela própria clientela. Ou seja: porque a busca de excelência qualitativa perdeu prioridade, os cursos se proliferaram segundo o modelo neoliberal, tendo como finalidade a obtenção de lucro e não a melhoria do ensino. Questiona-se, no entanto, a colocação no mercado de trabalho desse profissional que apresenta desempenho deficitário em razão da deficiência do próprio curso (HIRONAKA, 2008, p. 34).

De acordo com Holanda (2004, p. 156), já em 1936, havia a diplomação de centenas de bacharéis pelas academias que, na vida prática, raramente faziam uso do ensino recebido.

No caso do Direito, perpetua-se esse deixar de lado a prioridade da atividade profissional para a qual o jovem sai capacitado, ficando de escanteio questões sociais e judiciais com a concentração voltada às atividades políticas.

Em 1880, as instituições somavam 2.300 estudantes, em 1915, 10.000 matriculados em faculdades. Entre 1892 e 1910 foram criadas 27 instituições de ensino superior (BARREYRO, 2008, p. 15).

Em 2002, quando Hironaka (2008, p. 3) proferiu palestra discorrendo sobre os fracassos dos cursos jurídicos, havia 400 cursos de graduação em Direito no país. Indicou três fracassos para a baixa qualidade do ensino jurídico no Brasil, sendo o primeiro deles justamente a proliferação dos cursos, com grande disseminação pelo país afora, constituindo uma quantidade tal que impossibilita a preservação da qualidade do ensino jurídico como um todo. Apontou os cursos jurídicos mantidos pelo setor privado, a grande maioria, como os grandes responsáveis pela insuficiência pedagógica.

O trabalho de Barreyro (2008, p. 35) demonstra que, em 2008, mais da metade dos cursos superiores pertenciam às áreas de Educação e Ciências Sociais, Negócios e Direito, e

52% dos cursos de Educação eram oferecidos pelas IES públicas (Instituição de Ensino Superior). Em contrapartida, as instituições privadas oferecem a grande percentagem dos cursos de Ciências Sociais, Negócios e Direito, totalizando 84%. Ressalte-se que 88,5% das matrículas em Direito estão neste setor.

Em outubro de 2010, constatou-se o crescimento cada vez mais desenfreado dos cursos jurídicos. Hoje, temos a maior concentração de faculdades de Direito do mundo. Segundo Jefferson Kravchychyn, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), no Brasil, atualmente, há uma somatória de 1.240 cursos de Direito (400 em 2002, como visto acima), chegando a 1.100 o número de cursos no resto do mundo, incluindo China, Estados Unidos, Europa e Ásia. O Brasil tem mais faculdades de Direito do que todos os países no mundo juntos. Ainda, segundo Kravchychyn, se não houvesse o controle por parte do exame da OAB, ocuparíamos também o primeiro lugar em número de advogados, que atualmente somam 800.000, com um estoque de três milhões de bacharéis não inscritos na Ordem (GONÇALVES, 2010).

Hironaka (2008, p. 4-5) atribui a origem da despreocupação, por parte de reitores e diretores, quanto à qualidade do curso e capacitação de professores de modo a dar formação jurídica digna aos alunos, ao fascínio empresarial criado pelo sucesso mercadológico ocorrido com a transformação das Faculdades de Direito em franquias, fazendo com que o lucro passe a ocupar, integralmente, o lugar da qualidade do ensino. A formação jurídica deixa de ser um direito passando a ser um produto ou serviço.

O segundo fracasso, segundo a autora (HIRONAKA, 2008, p. 6-7), diz respeito exatamente, à má qualidade do ensino jurídico e ao não fechamento das instituições que não apresentam a qualificação necessária. Nesse tópico, colocou também as dificuldades e in experiências do professor, assim como a falta de dignidade das condições acadêmicas no ambiente de trabalho, pois em ambientes educacionais com intenção mercadológica, a exigência que se faz do professor é que seja instrumento da máquina empresarial e não do ensino em si.

O terceiro fracasso é concernente ao despreparo do próprio aluno quando de seu ingresso no curso superior, pois já vem arrastando carências anteriores, provenientes do ensino básico e médio deficientes. Fruto da insuficiente estrutura educacional brasileira, de “uma tradição institucional interessada no cultivo de uma multidão de analfabetos políticos e culturais”, o aluno chega ao curso superior desinteressado e apático, como um mero consumidor “de um *produto* chamado educação, e que considera que pode, eventualmente,

decidir acerca da exclusão ou do rebaixamento do nível de excelência e do rigor de exigência em seu curso” (HIRONAKA, 2008, p. 8, *itálico no original*).

Para Fornari (2007), as inúmeras reformas curriculares por que vem passando o ensino jurídico, além de não surtirem o resultado esperado e continuar gerando crises, não conseguiram a independência dos modelos portugueses. Para ele, o grande aumento de cursos de Direito, associado à ausência de programas de formação específica para professores de Direito são os responsáveis pela não exigência de formação didático-pedagógica especializada dos professores e pela má qualidade do ensino oferecido.

“Senso comum teórico dos juristas” (SCTJ) foi a expressão cunhada por Warat (1987, p. 57) para definir as dimensões ideológicas das verdades teóricas defendidas pelos operadores do Direito. O SCTJ seria uma linguagem no interior do Direito positivo, nascida de “sintagmas prontos, pequenas condensações de saber, fragmentos de teorias vagamente identificáveis, coágulos de sentido surgidos do discurso dos outros”. Para ele, a “epistemologia do Direito é uma ‘doxa’ politicamente privilegiada”, não havendo diferença entre ‘doxa’ (opinião) e ‘episteme’ (conhecimento), prevalecendo uma ordem ideológica de crenças, com o intuito de preservar a imagem política do Estado e do Direito, em detrimento da ordem epistemológica de razões. E esse SCTJ encontra-se presente em todos os juristas, inclusive nos professores. A função dessas representações e estereótipos seria o da tranquilização de maneira a impedir ampla reflexão sobre nossa situação social e política.

De fato, desde o início do ensino jurídico no Brasil, aos bacharéis foi ensinado representar as relações sociais como relações individualizadas, privatizando assim os conflitos sociais e, conseqüentemente, reproduzindo representações políticas e morais (ADORNO, 1988). Passam a ser retransmitidas fórmulas como maneiras de simplificação do pensamento jurídico, reiteradamente repetidas em cursos preparatórios de concursos e, mais recentemente, em cursinhos preparatórios para o ingresso em cursinhos preparatórios (STRECK, 2009, p. 35).

Mas nem mesmo os manuais de Direito escapam às críticas. Streck (2000, p. 35) classifica vários deles como de “duvidosa cientificidade” e, apesar disso, imperam nas faculdades de Direito. Para ele, “pela ‘simploriedade’ e nível de standardização de alguns livros jurídicos, deveria ser colocada uma tarja como aquelas que se põem nos maços de cigarro: ‘o uso constante deste material fará mal a sua saúde mental’ ...!”

Streck (2009, p. 35) também critica os nomes de personagens utilizados nos manuais, e por professores, para ilustrar situações práticas: Caio, Tício, Mévio, totalmente

desconectados de nossa realidade, ao invés de João, Pedro, José etc., corroborando o Direito forjado, aqui instituído.

Os próprios exemplos trazidos pelos manuais e utilizados nas salas de aula pelos professores são exemplos difíceis ou até mesmo impossíveis de acontecerem. Traz para questionamento três exemplos. Primeiramente, no caso do artigo 24 do Código Penal, “estado de necessidade” (fato geralmente ilícito, mas quando praticado por alguém para salvar, de perigo atual, direito próprio ou alheio, perde a ilicitude – assemelha-se à legítima defesa), cita, como ilustração, professores que ainda utilizam como exemplo o “naufrágio em alto-mar, em que duas pessoas (Caio e Tício, personagens comuns na cultura dos manuais) sobem em uma tábua”, e na disputa por ela, um deles é morto (em estado de necessidade), uma vez que a tábua suportava apenas o peso de um. Uma substituição plausível, por um exemplo atual, seria o de um menino pobre que, mandado pela mãe, subtrai pacote de bolacha em supermercado, visto não terem o que comer em casa. O segundo exemplo trazido foi uma questão de concurso em que Caio e Mévio querem matar Tício com veneno, um ignorando a intenção do outro. Os dois ministram metade da dose. Tício, ingerindo duas meias-doses de veneno, vem a falecer. Streck (2009, p. 35) comenta que “na pergunta, não há qualquer esclarecimento acerca de como o personagem Tício [...] bebe as duas porções de veneno”, considerando-o “idiota”. A questão era por qual tipo penal responderiam Caio e Mévio. Encerra com questão também de concurso, sobre a solução jurídica de um caso em que um dos irmãos xifópagos fere o outro, ironizando serem frequentes os encontros com gêmeos xifópagos, sobretudo armados. Os exemplos reafirmam a existência de uma desconexão entre os exemplos utilizados e o cotidiano social, ocorrendo uma ficcionalização do mundo jurídico (STRECK, 2009, p. 35).

A propósito, também a falta de professores engajados com a profissão remonta ao Império, como demonstrou em decisão de número 229, José Lino Coutinho, então Ministro do Império, “a incúria e desleixo” de alguns professores do curso jurídico de São Paulo, indiferentes às faltas dos alunos e favorecedores de aprovações iméritas. E não é tudo. Segundo Venâncio Filho (1978-1979), aos cursos deficientes somavam-se professores pouco dedicados ou capacitados, com o consequente esvaziamento das salas de aula e alunos que faziam de tudo, menos assisti-las. Sendo esse o quadro, não mais fazia sentido o controle de frequência às aulas e nem rigor nos exames, ensejando a publicação do Decreto 7247 de 19 de abril de 1879 que eximia os alunos da assiduidade, saindo vitoriosos a incúria e o desleixo (BRASIL, 1879; Brasil, 1879).

Assim, temos um ensino originariamente imposto, sem ter nascido das expectativas sociais do país, tendo como objetivo atender às necessidades do estado e totalmente desvinculado da realidade social brasileira. Os alunos, na maioria de classes abastadas, procuravam o curso como trampolim para uma melhor profissão, a política. Assim, nasceu o ensino jurídico de maneira desvinculada: Direito de um lado, sociedade de outro e é como vem sendo trazido até os dias atuais.

De fato, ainda hoje, há uma discussão infrutífera a respeito de ser doutor ou não o advogado, em virtude da Lei de 11 de agosto de 1827, criadora dos cursos de Direito em São Paulo e Olinda que, em seu artigo 9º, conferia o grau de doutor aos alunos que se habilitassem com os requisitos previstos nos Estatutos. Ironicamente, um dos sentidos da palavra doutor segundo Houaiss (2001, p. 1081) é “aquele que está habilitado para ensinar; aquele que ensina publicamente matéria de doutrina. (os d. da Lei)”. Frente a tantos “doutores” ministrando aula, seria excelente que juntamente ao “título” viesse seu significado.

Pati (1950, p. 50) lembrando a época em que era aluno do Largo São Francisco (de 1919-1923) diz: “Não sei, até hoje, se entre os catedráticos da Faculdade de Direito existe o hábito da preparação prévia das aulas. Spencer Vampré deu-nos sempre, todavia, a impressão de estar improvisando.”

Em entrevista, Paulo Nader (2008) considera baixo o número de aprovados no exame da Ordem em relação à quantidade de bacharéis que se formam. Além do ensino fundamental não dar o devido embasamento, há professores universitários que não têm a menor vocação para o magistério, suas aulas têm como intuito o aumento de prestígio e seu currículo pessoal. Questiona se não seria atribuição do MEC avaliar esses professores da mesma maneira com que os alunos são avaliados pelo exame da Ordem. E faz a seguinte pergunta: “Será mesmo que a causa do problema está unicamente no aluno ou há responsabilidade também por parte dos professores que não souberam repassar o conhecimento e/ou preparar bem o aluno?” E continua dizendo: “Creio que as instituições de ensino devem ser permanentemente avaliadas; nem tanto pelo resultado do Exame de Ordem, mas pelo dia-a-dia do que se passa dentro delas.”

Realmente, no Direito ainda há esse índice objetivo da OAB que atesta a suficiência do bacharel para exercer a profissão. E não se pode excluir esse resultado que, com seu alto índice de reprova, revela, assim, o ensino deficitário que vem sendo ministrado. Mesmo porque se trata de instituição que, efetivamente, é ouvida, tendo poder mais relevante que o dos órgãos oficiais de avaliação, pois é ela que concede o acesso ao exercício da profissão de

advogado. Habilitar-se profissionalmente é o primeiro objetivo do aluno de graduação (HIRONAKA, 2008, p. 24-25).

Havia uma revista “OAB Recomenda” que trazia uma lista de faculdades com uma espécie de “selo de qualidade” da Ordem, tendo como objetivo atuar como indutor da qualidade do ensino do Direito. Para estar nesse rol, a OAB levava em consideração o desempenho dos cursos de Direito nos últimos anos: no Exame Nacional de Cursos (ENC – Provão), nos Exames de Ordem (EOs) da Ordem dos Advogados do Brasil e nas análises feitas pela Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. De acordo com Castro (2011), inexplicavelmente a OAB deixou de cumprir “seu papel proativo no processo, deixando de editar, a partir de 2007, a publicação anual” da revista (CONSELHO FEDERAL DA OAB, 2007; CASTRO, 2011).

No relatório parcial de dezembro de 2009, referente à supervisão especial dos cursos de Direito, constata-se que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) cortou 21.160 vagas dos processos seletivos em Direito de quinze Estados, depois da avaliação, no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), de 82 cursos que não atingiram nota três na avaliação e no Indicador de Diferença de Desempenho Esperado e Observado (IDD) relativos ao ano de 2006. O maior número de cortes ficou por conta do Estado de São Paulo, 12.485, distribuídos em 24 faculdades.

Matéria divulgada no portal do MEC demonstrou uma correlação entre os resultados do ENADE e os divulgados pela OAB, sendo a primeira vez que a OAB remete as taxas ao MEC segundo a aprovação por instituição, permitindo o cruzamento de dados entre o ENADE /IDD e os índices fornecidos pela Ordem. Com isso, permitiu-se verificar que as universidades com índice superior a três no ENADE /IDD têm 54% das aprovações no exame da Ordem, os centros universitários, 51% e as faculdades 39%. Já os cursos que tiveram índice no ENADE /IDD inferior a três têm 8% de aprovações na OAB de bacharéis egressos de universidades, 7%, dos centros universitários e 13%, das faculdades (BRASIL, MEC, 2007).

Embora o fechamento não esteja restrito aos cursos de Direito, o certo é que ele também se encaixa no perfil dos cursos que são precariamente ministrados, conforme consta do Diário Oficial da União de 06 de janeiro de 2011 (BRASIL, DOU, 2011a e b, p. 21 - 22). Dois cursos de Direito, um localizado no Rio de Janeiro e o outro no Espírito Santo, não cumpriram as metas do Termo de Saneamento de Deficiências assinado com o MEC.

Mais recentemente, em 02 de junho de 2011, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) ordenou o corte de mais 10.912 vagas em cursos de Direito

ofertadas por 136 faculdades, conforme publicação no Diário Oficial da União (BRASIL, DOU, Seção 1, 2011c, p. 50-51). Massoneto (2011), atual secretário de regulação e supervisão da educação superior, disse que as medidas buscam a garantia da qualidade do ensino, pois com a redução da oferta dos cursos tidos como insuficientes e a permissão da abertura de vagas dos cursos considerados satisfatórios, promove-se “a expansão da oferta no ensino superior sem abrir mão da qualidade, conforme prevê o Plano Nacional de Educação”.

Segundo o editorial de O Estado de São Paulo do dia 04 de junho de 2011, a medida adotada pelo MEC traz uma nova estratégia, que pune as instituições mal avaliadas com o corte de vagas, mas deixa de aplicar a medida drástica de desativação, porque traz prejuízos aos estudantes e ao Judiciário, visto acarretar uma enormidade de processos. Além disso, segundo o mesmo editorial, as mantenedoras sentem-se desestimuladas para formularem novos projetos pedagógicos e contratarem professores com maior capacitação.

Consoante Haidar (2011), as faculdades públicas continuam tendo melhor desempenho na OAB. No Exame de Ordem nº 2010.3, apenas universidades públicas obtiveram aprovação acima de 50%. No Estado de São Paulo, dentre as vinte melhores colocadas estão apenas a USP (Universidade de São Paulo), 4ª colocada, e a UNESP (Universidade Estadual Paulista), 6ª no *ranking*. Foram desconsideradas as faculdades com menos de dez candidatos nas provas pela Revista Consultor Jurídico. Haidar citou que o único curso de Direito com 100% de aprovação foi o da Faculdade Alvorada, de Maringá (PR) em que apenas um aluno submeteu-se ao exame, sendo aprovado.

No caso do Estado de São Paulo, dentre as particulares, a Pontifícia Universidade Católica (PUC) continua em primeiro com 42,6% de aprovação, seguida pela Escola de Direito de São Paulo – Direito e Gestão com 42,11% e Mackenzie com 36,12% de aprovados. Consta do artigo que dentre os 104.126 candidatos inscritos, apenas 12.534 foram aprovados (aproximadamente 12%).

Embora a OAB não possa se responsabilizar diretamente pelos ensinamentos ministrados, haja vista a autonomia das instituições de ensino, manifesta-se no sentido de ser esse *deficit* do ensino causado tanto pelo elevado número de cursos jurídicos como pela desatenção dispensada à qualidade do ensino prestado (D’URSO, 2009; LEITE, 2010).

Mesmo havendo o cruzamento de dados entre a OAB e o MEC como mencionado anteriormente, atualmente, não vem ocorrendo aproveitamento da situação, uma vez que o MEC, sem a obrigação de seguir as sugestões da OAB, deu origem a um retrocesso na busca pela qualidade do ensino jurídico. A título de ilustração, apresentamos a seguir dados que comprovam esta situação de desentendimento entre as duas instituições.

A Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul ingressou com pedido de autorização junto ao Conselho Estadual de Educação (processo nº 2007.18.03254-05) pleiteando curso jurídico na modalidade de ensino à distância, tendo por interesse possibilitar a graduação em Direito para serventuários da Justiça. Aliás, já havia sido firmado Termo de Cooperação entre a Unisul e o Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC) (CONSELHO FEDERAL DA OAB, 2008).

Foi solicitado parecer da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem, que em sessão plenária decidiu contra a abertura do curso. Na justificativa da decisão, argumentou sobre a crise do ensino jurídico devido à “proliferação indiscriminada de cursos”, à flexibilidade dos critérios de autorização para seu funcionamento, à falta de fiscalização rigorosa pelos órgãos competentes, ao grande número de vagas oferecidas pelas instituições particulares e à mercantilização que domina em várias instituições. A Comissão argumentou, ainda, que embora os cursos à distância sejam solução para o acesso ao curso superior de pessoas que não tenham condições de frequentar presencialmente as aulas, é necessário que sejam atendidos requisitos não apenas de caráter objetivo, como a existência na instituição de polo de apoio presencial, mas também de caráter subjetivo, como é o caso do aluno dotado de “nível de formação e capacidade de estudo acima da média”, de maneira a haver motivação para o desenvolvimento dos estudos. Sendo assim, “cabe aos órgãos que têm a responsabilidade pelo controle” da modalidade à distância a complementação da lacuna deixada (CONSELHO FEDERAL DA OAB, 2008).

Com efeito, assim determina o § 2º do Art.28 do Decreto 5773 de 09 de maio de 2006 (BRASIL, e-MEC, 2011b):

A criação de cursos de graduação em direito, medicina, odontologia e psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde.

Segundo o relator Paulo Roberto de Gouvêa Medina, o momento é de correção e não de inovação. Mesmo porque além das críticas sobre a multiplicação dos cursos jurídicos, acrescenta-se o fato de ser um retrocesso “ao regime dos *cursos livres*, tão ao gosto dos positivistas e que tinham como uma de suas características a frequência facultativa” (CONSELHO FEDERAL DA OAB, 2008).

A OAB posicionou-se contra o oferecimento de quaisquer cursos à distância na área jurídica enquanto houver a persistência da crise no ensino jurídico. De acordo com o relator, “Se o quadro atual é bastante grave, tende a tornar-se caótico à medida que a anunciada

experiência seja posta em prática” e, continuando, postula ser este “o momento de reagir e impedir que o descalabro se instaure, definitivamente, vulgarizando e deteriorando a formação jurídica no Brasil” (CONSELHO FEDERAL DA OAB, 2008).

Com base neste parecer, em janeiro de 2010, “o Conselho da Magistratura de Santa Catarina decidiu, por unanimidade, rescindir o referido Termo de Cooperação, sendo encaminhado pela OAB, ainda em fevereiro de 2008, ofício ao ministro da Educação, Fernando Haddad, para que fossem sustadas as autorizações para o funcionamento de novos cursos à distância na área jurídica (CONSELHO FEDERAL DA OAB, 2010).

Antecipando-se ao desenrolar definitivo dos fatos, em 16 de janeiro de 2009, no edital 268/09, o reitor da Unisul tornou pública a abertura de inscrições para a seleção de ingressantes no curso de graduação em Direito da UnisulVirtual, sendo a clientela qualificada restrita a profissionais em atividade no TJ de Santa Catarina, servidores, colaboradores ou “assimilados junto às empresas prestadoras de serviço” para o TJ (oficiais de justiça 30 vagas; demais categorias 70 vagas; interessados com vínculo empregatício ou assimilado junto às empresas prestadoras de serviço para o TJSC, 2 vagas) abrindo assim, um precedente para o ensino à distância de graduação em Direito (UNISUL, 2009).

Mas, mesmo com todo o parecer contrário da OAB, o INEP, em setembro de 2011, divulgou Nota Técnica a respeito da nova regulamentação do ensino jurídico, criando cursos de Direito à distância e provocando a indignação do presidente nacional da OAB, Ophir Cavalcante, que classificou a nova regulamentação como “um desastre”. Entre as mudanças, estão a criação de cursos de Direito à distância, não havendo mais a exigência de mestrado e doutorado para coordenadores de curso, e a regressão no conceito de trabalho de conclusão de curso, segundo o presidente, além de outras “descontribuições”. Ophir taxou de preocupante e desastrosa a nova regulamentação, no sentido de uma destruição de todo o arcabouço já construído, considerando-a uma irresponsabilidade do Ministério da Educação. Para o presidente da Comissão Nacional de Educação Jurídica, parece haver um liame com o PNE cuja meta é “colocar 10 milhões de estudantes no ensino superior brasileiro, a qualquer custo e a qualquer preço, com reflexos altamente negativos para a sociedade e a qualidade do ensino”. Cavalcante considerou, seriamente, a possibilidade de recorrer ao Judiciário contra a Nota Técnica do INEP (CONSELHO FEDERAL DA OAB, 2011a).

Em 17 de outubro, o presidente nacional da OAB recebeu a visita do presidente do Conaes, Sérgio Roberto Kieling Franco, para discussão da referida Nota Técnica, sendo prestados esclarecimentos a respeito. O posicionamento da OAB foi reafirmado pelo presidente. Em contrapartida, Franco disse haver a possibilidade de “lapidação” da Nota,

comprometendo-se a marcar nova reunião para análise da evolução do tema (CONSELHO FEDERAL DA OAB, 2011b).

Mas fato é que o ensino à distância no Direito já funciona. A mesma Unisul, que em edital anterior restringia o número de ingressantes, no Edital nº 452/2011, de 12 de setembro de 2011, oferece 200 vagas por meio de seleção e ingresso aberto, com inscrições a serem feitas no período de 20 de setembro a 30 de novembro. Qualquer pessoa com histórico escolar e diploma de conclusão do ensino médio, e que tenha condição de realizar provas presenciais no Estado de Santa Catarina pode participar. O curso está devidamente credenciado no MEC, sob o registro 120458 (UNISUL, 2011; BRASIL, e-MEC, 2011c).

Em 24 de junho de 2011, foi publicada a Portaria nº 808, em que se autoriza a criação de dez novos cursos de Direito, totalizando 1.360 novas vagas (BRASIL, DOU nº 120, p. 8). O interessante é que no dia dois do mesmo mês, o MEC divulgou a redução de 10.912 vagas em 136 cursos, mencionada anteriormente (BRASIL, DOU, nº 105, p. 50). Em 10 de julho, outra medida foi apresentada, com a redução de mais 281 vagas em seis cursos. Nas palavras de Ophir Cavalcante: “A redução de vagas é um faz de conta, já que elas (as vagas) podem retornar para as faculdades. O MEC tira com uma mão e dá com a outra”. Segundo ele, o MEC cede à pressão dos empresários, abrindo vagas onde já há excesso (CONSELHO FEDERAL DA OAB, 2011c).

Em setembro, novas concessões foram feitas: mais nove cursos de Direito passaram a funcionar e mais 960 vagas foram ofertadas. Segundo Assis (2011), a medida “irá produzir uma legião de formandos inaptos para o exercício profissional”.

Soma-se a esses fatos a clientela que atualmente pode ingressar no ensino superior. Em 2009, a pesquisa chamada Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf), divulgada pelo Instituto Paulo Montenegro (Grupo Ibope) em parceria com a ONG Ação Educativa, demonstrou que apenas 68% dos brasileiros com ensino superior completo ou incompleto têm domínio total das habilidades de leitura e escrita e das habilidades matemáticas. De acordo com Vera Masagão, coordenadora de programas da Ação Educativa, o número assustador demonstra que a qualidade do ensino superior vem caindo com a popularização do ensino (IBOPE, 2009; Venticinque, 2009).

Esses fatos demonstram que, embora o Decreto 5773/2006 (BRASIL, 2006) traga a necessidade de consulta aos Conselhos para abertura de ensino à distância, constata-se que o papel desses conselhos, atualmente, é meramente figurativo, uma vez que a postura da OAB nacional foi totalmente contrária à abertura de cursos, quer à distância, quer presencial, e a

postura do MEC, diametralmente oposta, prevaleceu, a despeito do parecer do Conselho e denotando viés autoritário.

Esse é o panorama geral das nossas instituições de ensino jurídico, com as diversas dificuldades “eternizadas” ao longo do tempo. Mas, especificamente no tocante à aprendizagem, faz-se necessário um estudo quanto ao quê ela se refere e de como os pesquisadores da área veem seu acontecimento.

2.3 APRENDIZAGEM: ALGUMAS TEORIAS

Os professores não são aqueles que conhecem os saberes. São aqueles que sabem encontrar caminhos para eles.

Rubem Alves

Cabe, aqui, uma introdução a algumas teorias da aprendizagem, com a organização das ideias dos teóricos criadores/defensores de cada uma delas.

Primeiramente, abordaremos o behaviorismo (comportamentalismo), termo cunhado por Watson, destacando as contribuições de Skinner (1904-1990) para a compreensão dos processos de aprendizagem. A ênfase dos comportamentalistas está no papel do ambiente no comportamento humano, ou seja, na maneira como as mudanças ambientais induzem determinados comportamentos que, por sua vez, repercutem sobre o ambiente (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 13, 17).

De acordo com Watson (1878-1958), a Psicologia deveria focar o comportamento humano, que é algo observável, visando à sua previsão e controle (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 15). Trata-se de uma visão objetiva, já que o comportamento é passível de observação empírica e direta, enquanto conceitos como sentimentos, pensamentos, consciência e outros, denotativos de estados mentais, são desconsiderados devido à impossibilidade de observação empírica decorrente de sua natureza subjetiva (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 15).

A resposta à punição ou à recompensa havia sido estudada por Thorndike (1874-1949), sendo conhecida como “Lei do efeito”: respostas consideradas satisfatórias ao organismo tendem a repetir-se, ao passo que respostas indutoras de efeitos desagradáveis

provavelmente não se repetirão. A “Lei do efeito” serviu de base para o behaviorismo de Skinner, que trabalhou sobre a associação entre o comportamento e suas consequências (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 15).

O condicionamento clássico de Pavlov influenciou a escola *behaviorista*, com a demonstração da possibilidade de controle das respostas involuntário-reflexas segundo determinados estímulos (comportamento reflexo ou condicionamento respondente). No entanto, o condicionamento clássico não explica a aprendizagem vinculada aos comportamentos voluntários (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 16, 17).

Ao condicionamento clássico Skinner acrescentou o conceito de condicionamento operante, comportamento seguido de uma consequência, e a natureza desta consequência provoca alterações ambientais que, por sua vez, modificam a maneira como se comporta o indivíduo como numa caixa de ressonância (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 17).

Com ênfase no papel do mundo exterior ao organismo, a importância da educação está em propiciar condições favoráveis para a eclosão de comportamentos que levem o indivíduo ao sucesso (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 18, 19).

Na proposta de Skinner, comportamento não é qualquer ação, mas aquela que afeta o ambiente e é afetada por ele. Ao operar sobre o ambiente (resposta), o comportamento provoca eventos – consequências – chamados *reforçadores* – que interferem sobre a probabilidade de ele ocorrer novamente. No caso da escola, os reforçadores artificiais são os elogios, notas altas, diplomas etc. (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 18, 19, 23, *itálico no original*).

Na ocorrência de resultados insatisfatórios, a tendência é a diminuição ou até mesmo a supressão do comportamento – no caso, há o reforçamento negativo, situação denominada por Skinner de *punição*. Entretanto, pode acontecer que um reforçador negativo provoque ainda mais comportamentos indesejáveis, como, por exemplo, o muito falar que resulta em aumento da atenção sobre o comportamento indesejado (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 19, *itálico no original*).

Com o termo *contingências* do comportamento, Skinner definiu a tríade: “*o que o indivíduo faz, as circunstâncias sobre as quais faz e as consequências de sua ação*”, foco do condicionamento operante. A consideração das contingências permite compreender o comportamento do indivíduo, e a importância da educação reside no propiciar contingências favoráveis (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 20, *itálico no original*).

Para Skinner, “ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem”, e o processo chamado “modelagem” permite o alcance de comportamentos mais complexos. Trata-se de um método

de aproximações sucessivas da resposta esperada por meio de reforços contínuos não necessariamente os mesmos, definidos por ele como “esquemas de reforçamento” (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 22).

Piletti e Rossato (2011, p. 23) sintetizam: “ensinar consiste no arranjo de contingências de reforço sob as quais educandos aprendem, lembrando que a educação está relacionada com a cultura na qual o indivíduo está inserido”. A cultura é composta por todas as variáveis que atuam sobre o indivíduo e que foram dispostas por outrem.

Outras contribuições são o “ensino programado” e as “máquinas de ensinar”. A programação consiste em dispor determinado conteúdo em etapas progressivamente mais difíceis, de maneira que o aluno só atinja uma etapa posterior se dominada a anterior. As “máquinas de ensinar”, além de conterem os passos graduais no processo de aprendizagem, possuem um dispositivo de reforço ou não à resposta do aluno à pergunta feita pela máquina, caso acerte ou erre. Para Skinner, a melhor forma de favorecer a aprendizagem do aluno é por meio do “reforçamento pelo sucesso em sua capacidade de operar no meio” (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 26-31).

Em contraste com o behaviorismo, a Psicologia da Gestalt, tendo por fundadores e difusores Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka, relaciona-se à percepção tal como é *vivenciada*, descrevendo e esclarecendo “a organização intrínseca do percebido”. Para isso, os comportamentos são entendidos como totalidades, sem a redução aos seus elementos, embora não se neguem as partes ou a possibilidade de sua análise. Para essa escola, o todo é maior que a soma das partes, e diferente dela (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 35).

A organização das percepções é regida por determinados princípios, definidos como regras ou leis. Para os teóricos da Gestalt, há uma compreensão imediata assim que o objeto é visto; a esse sair repentino da ignorância para o conhecimento, denominaram *insight* (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 40-41).

Tendo em vista que a tarefa da psicologia da Gestalt é descrever e esclarecer a organização interna do percebido, os gestaltistas definiram as leis que regem a percepção das totalidades aplicáveis à percepção e ao pensamento, isto é, a interpretação do visto.

A *lei da boa forma*, lei principal que governa a percepção e o pensamento, agrupa os elementos conforme características que a distinguem de uma forma tão completa quanto as condições do momento permitem (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 38, *itálico no original*).

Ao *princípio do fechamento* ou *complementação* cabe a percepção imediata dos objetos ainda incompletos, de maneira a resultar na estabilidade da forma (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 38-39).

Pelo *princípio da proximidade*, percebemos as partes mais próximas como agrupadas, de modo a formar uma unidade (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 37).

Pelo *princípio da semelhança* ou *similaridade*, objetos semelhantes “tendem a se agrupar e a ser percebidos como relacionados entre si” (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 39).

Há, também, o *princípio da figura/fundo*, em que partes do campo perceptivo são juntadas de modo a formar estruturas distintas do fundo (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 40).

De acordo com a Gestalt, a compreensão do comportamento humano se faz a partir do conhecimento da percepção do indivíduo quanto aos elementos da realidade, pois a percepção, muitas vezes, relaciona-se mais à aparência que à realidade (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 40).

Quanto à aprendizagem, cada aluno dispõe, de maneira singular, de atitudes, habilidades e expectativas que permitem situá-lo quanto à percepção de seu próprio processo de aprendizagem, que, de acordo com os gestaltistas, ocorre principalmente pelo *insight*, com a “compreensão repentina depois de inúmeras tentativas sem sucesso” (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 41).

Os teóricos colocam também a importância da contextualização na vida real, no cotidiano, para a solução dos problemas apresentados, já que a relação com as experiências prévias conta muito. Esta solução parte, primeiramente, do problema como um todo, atingindo depois as partes. Dessa maneira, criticam o ensino mecânico e repetitivo, “desvinculado da construção do pensamento verdadeiramente criativo e produtivo” (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 42).

Como a aprendizagem depende da percepção de cada aluno, a Gestalt defende que o ensino deve se pautar nas possibilidades e necessidades de cada indivíduo e não na matéria, de maneira a fazer sentido para o aprendiz.

O papel do professor consiste na colaboração para a ocorrência de *insights* com o aluno, de maneira que o aluno por si só alcance a solução do problema, aproximando a Gestalt do Construtivismo, em que o ensino também é centrado no aluno. A avaliação da aprendizagem implica na observação do todo do comportamento do aluno, não se restringindo a respostas ou ações isoladas (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 43).

Por essa perspectiva a ação do professor é essencial ao aprendizado, uma vez que deve ter percepção de si e do outro para o nascimento de ações coerentes com sua atuação e com as atitudes exigidas dos alunos e, a partir de uma boa interação obter um bem sucedido processo de ensino e aprendizagem (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 43).

Outra linha de abordagem, com características bastante originais, surgiu com os teóricos da psicogenética, dentre os quais ressaltam Piaget e Vygotski.

De acordo com Mello (2007), com a psicogenética, a concepção do processo de aquisição da língua escrita foi profundamente alterada nos seus aspectos fundamentais, pois a criança deixou de ser o aprendiz que, para a aquisição da língua escrita, era totalmente dependente de reforços às suas respostas através de estímulos externos “– concepção básica dos métodos tradicionais de alfabetização – passa a sujeito ativo capaz de construir o conhecimento da língua escrita, interagindo com esse objeto de conhecimento”.

No caso de Piaget, o interesse central está dirigido ao “sujeito epistêmico”, estudado por meio dos processos de pensamento que decorrem da infância inicial até a idade adulta.

Preocupado com a gênese do conhecimento, sua obra é de epistemologia genética, com foco nos aspectos qualitativos dos processos cognitivos, preocupando-se mais com as respostas incorretas do que com as corretas (interessava-se pela superação dos erros cometidos pelas crianças à medida que iam ficando mais velhas), diferentemente dos psicólogos do desenvolvimento de sua época que, no tocante à inteligência, eram voltados à sua quantificação (RAPPAPORT, 1981, p. 52-53).

Para Piaget, as estruturas biológicas herdadas pelo indivíduo amadurecem em contato com o ambiente (neste incluídos os aspectos físicos e sociais), resultando dessa interação “determinadas estruturas cognitivas que vão funcionar de modo semelhante durante toda a vida do sujeito” (RAPPAPORT, 1981, p. 55).

O conhecimento, para Piaget sinônimo de inteligência, possibilita formas cada vez mais eficientes de adaptação ao ambiente, sendo que, na adaptação, estão implicados dois processos complementares: a assimilação, qual seja, o acoplamento do elemento novo a um sistema já pronto; e a acomodação, utilizado quando não suficiente o mecanismo anterior, e que consiste na modificação do sistema antigo com o intuito de resolver as situações novas (RAPPAPORT, 1981, p. 56-58).

Piaget criou o conceito de esquema, “unidade estrutural básica de pensamento ou de ação” no aspecto mental e que tem por finalidade organizar o caos de sensações e estados internos em que a criança se encontra imersa. Como unidades estruturais móveis, os esquemas modificam-se e adaptam-se no sentido de permitir ao indivíduo formas de pensamento que vão ficando cada vez mais evoluídas (RAPPAPORT, 1981, p. 59).

O processo de equilibração das estruturas cognitivas de Piaget, ou apenas equilíbrio, está presente na organização mental do indivíduo. O equilíbrio é dinâmico, haja vista a necessidade de serem sempre solucionados problemas novos, que ocasionam o rompimento

do equilíbrio, ocorrendo uma movimentação das estruturas mentais de maneira a solucionar o desequilíbrio gerado e o consequente restabelecimento do equilíbrio. A forma de equilíbrio com o ambiente é alcançada quando o funcionamento das estruturas mentais permitem ao adulto a vivência desse estado (RAPPAPORT, 1981, p. 61).

De acordo com esse processo de equilibração progressiva, Piaget (RAPPAPORT, 1981, p.63) observou as diferentes formas de interação com o ambiente, conforme as faixas etárias, denominando estágio ou período a essas maneiras típicas de reação. No decorrer do desenvolvimento, o essencial das construções sucessivas vai permanecendo nas estruturas ulteriores.

Em síntese, são quatro os eixos da teoria piagetiana: o estruturalista, devido às estruturas mentais próprias a cada faixa etária; o genético, devido à sequência necessária para os estágios e sua integração; o interacionista, pois é por meio da interação do organismo com o ambiente que o sujeito constrói suas estruturas cognitivas; e por fim, o eixo construtivista, pois é através da interação meio/sujeito que este organiza as informações, construindo esquemas que lhe permitem novas formas de conhecimento, crescentes em complexidade.

Vygotski (2000, p. 7) entende o ser social construindo-se a partir da interação do sujeito com a cultura e o meio social, ou seja, o ser humano constrói-se em meio ao contexto histórico-social; portanto, o sujeito só se faz no outro e com o outro, e não se pode pensar em termos de sujeito abstrato, insulado, fora do contexto social, afastado do contato pessoa-a-pessoa: existe, assim, uma co-construção.

Para ele (VYGOTSKY, 1993), a associação, a atenção e a formação de imagens são imprescindíveis à elaboração de conceitos, embora a elas não seja restrita, sendo imprescindível o uso do signo e/ou da palavra para possibilitar as operações mentais e explicar o salto qualitativo dos processos mentais elementares (atenção, memória de reconhecimento e percepção) para os processos mentais superiores (pensamento, linguagem, controle voluntário de atenção e memória). Esses signos, no decorrer da história humana, articularam-se em sistemas simbólicos compartilhados, dos quais o mais importante é a linguagem. Pela mediação simbólica, base das funções psicológicas tipicamente humanas, o acesso aos objetos dá-se via outros sujeitos, mas essa capacidade simbólica não é inata ao indivíduo, origina-se a partir das interações sociais.

Os signos (plano psicológico) funcionam como mediadores da relação homem-mundo, juntamente com os instrumentos de trabalho (plano externo), justamente porque para Vygotsky, o homem, como sujeito de conhecimento, não tem acesso direto aos objetos. O processo de internalização dos signos é fundamental para o desenvolvimento individual do

funcionamento psicológico humano, envolvendo uma atividade externa, entre as pessoas, como categoria interpsicológica, que uma vez internalizada é modificada e sofre um processo de síntese, levando a uma reconstrução no plano intrapsicológico (OLIVEIRA, 1992; OLIVEIRA, 2009).

Vygotsky (1991, p. 97) identificou dois níveis de desenvolvimento: um, real, em que as funções mentais já estão estabelecidas, e outro, potencial, em que as funções mentais estão em vias de construção.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, possibilita aos psicólogos e educadores a mediação do conhecimento por intermédio da atuação sobre o desenvolvimento potencial do indivíduo (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Assim, conforme Vygotsky, na esteira marxista, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento origina-se na sociedade e na cultura.

Segundo Bautner (1991), foi instalado um clima de rivalidade entre as correntes teóricas encabeçadas, uma por Piaget e outra por Vygotsky. Embora os contrapontos entre eles realmente sejam em grande número, há pontos em comum entre ambos, como a base teórica construtivista-interacionista.

Para Soares (2006), o interacionismo parte do pressuposto que o sujeito age ativamente com o meio e que o meio modifica o sujeito em função de sua ação. Embora o termo normalmente associe-se à obra de Piaget, o certo é que a obra de Vygotsky também trata de um interacionismo, embora se trate de um sócio-interacionismo.

Em oposição contundente ao pensamento behaviorista aplicado à aprendizagem e ao ensino, encontramos a aprendizagem verbal significativa elaborada por Ausubel, de matriz construtivista, que se contrapõe à aprendizagem repetitiva na qual são estabelecidas “associações arbitrárias, literais e não-substantivas entre os conhecimentos prévios dos alunos e o novo conteúdo apresentado” (MARTÍN; SOLÉ, 2004, v. 2, p. 60).

Diferentemente, na aprendizagem significativa, a nova informação relaciona-se de maneira significativa (não arbitrária) aos conhecimentos do aluno, ocorrendo uma transformação tanto do conhecimento já existente como do conteúdo a ser assimilado (MARTÍN; SOLÉ, 2004, v. 2, p. 61).

Segundo Ausubel, a aprendizagem pode ocorrer por *descoberta*, em que o conteúdo a ser aprendido é “descoberto” pelo aluno e após, assimilado à estrutura cognitiva; e por *recepção*, em que o conteúdo é apresentado ao aluno como informação pronta, contando com

a atividade do aluno para incorporá-lo à sua estrutura cognitiva (MARTÍN; SOLÉ, 2004, v. 2, p. 61, *itálicos no original*).

As condições para o acontecimento da aprendizagem significativa são: “que o material novo a ser aprendido seja potencialmente significativo do ponto de vista lógico”; que o aluno tenha condições de associar o novo conhecimento com os pré-existentes; e que o aluno queira aprender de modo significativo. Assim, por esta teoria, a ênfase para explicar a aprendizagem recai sobre a bagagem de aprendizagem trazida pelo aluno, destacando-se que cabe ao aluno o esforço para a assimilação de novos conceitos (MARTÍN; SOLÉ, 2004, v. 2, p. 63).

Ausubel denomina de *inclusores* os conceitos já assimilados de forma sistematizada pelo aluno. Quanto maior o número de *inclusores* existentes, tanto maior a capacidade cognitiva do aluno.

Pela afetação e consequente mudança ocorrida no *inclusor* e no material recém incorporado, acontecem a aprendizagem significativa e o fenômeno da *inclusão obliterativa*, que explica o esquecimento do processo de aprendizagem de determinado conceito devido à assimilação das novas ideias aos conceitos mais estáveis dos *inclusores* (MARTÍN; SOLÉ, 2004, v. 2, p. 64, *itálico no original*).

Distinto do esquecimento acima está o esquecimento que acontece na aprendizagem repetitiva de cunho memorístico, pelo fato de não haver associações entre o conhecimento novo e o já existente.

Por esta teoria, há uma organização hierárquica na estrutura cognitiva do sujeito, em que o novo conceito ou ideia subordina-se, hierarquicamente, ao já existente, ampliando o *inclusor*. Ocorre, assim, o que Ausubel denominou *diferenciação progressiva*, processo em que os conceitos vão se tornando mais específicos. Além da *diferenciação*, ocorrem outros processos de transformação do conhecimento, gerando novos significados, com a reorganização da estrutura hierárquica, num movimento que denominou *reconciliação integradora*, e tendo como exemplo as aprendizagens *supraordenadas*, em que “se aprende um conceito ou uma proposição inclusiva que abarca várias ideias já presentes e as *combinatórias*, em que os novos conceitos aprendidos são do mesmo nível hierárquico” (MARTÍN; SOLÉ, 2004, v. 2, p. 64, *itálicos no original*).

Noutra vertente, a Psicologia Humanista trouxe alternativa às teorias do behaviorismo de Watson e Skinner e à psicanálise freudiana, ambas de cunho mais determinista, sendo conhecida como a terceira força em Psicologia. Por ela, não há determinismo que sele o

destino do homem, que devido a possuir capacidade de autonomia, tem a liberdade da escolha entre um e outro ato (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 117).

Rogers (1902-1987), um dos teóricos pioneiros, trouxe este ramo da Psicologia para a educação, defendendo o ensino centrado no aluno. Segundo ele, junto à realidade biológica tendente à manutenção da vida, temos a tendência para a realização, que se constitui num impulso inato de desenvolvimento das próprias competências até o alcance do potencial pleno. É essa tendência à autorrealização que lança a novos desafios e mudanças e que alça a criatividade, podendo ser ajudada ou prejudicada com as experiências obtidas. Para que se alcance a plenitude do desenvolvimento, compreendido como processo contínuo, é necessária a manutenção da estabilidade daquilo que Rogers denominou *congruência*, um equilíbrio interno de que é provido o indivíduo. As condições para este crescimento saudável são a *aceitação incondicional* de que qualquer pessoa tem um valor, independentemente do que faz ou do que deixa de fazer; a *abertura*, como possibilidade da expressão livre, mas com respeito e consideração ao outro; e a *empatia*, que compreende a possibilidade de se colocar no lugar do outro (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 118 e ss., *itálicos no original*).

Então, verifica-se que a aprendizagem, no que respeita ao uso unicamente do cérebro, em que inexistem sentimentos ou significados pessoais, "não tem a mínima relevância para a pessoa como um todo" (ROGERS, 1977, p. 20). Já no aprendizado experiencial há algo significativo, há sentido. Para além do envolvimento pessoal, é auto-iniciada, mesmo que se inicie de fora, pois o captar do compreender vem de dentro. Sendo penetrante, suscita modificações de comportamento, sendo avaliada pelo próprio educando que sabe se está indo ao encontro de seus interesses, se a aprendizagem o ajuda na ignorância da qual tem experiência. Entretanto, mesmo diante da superioridade da aprendizagem significativa, não há a facilitação desse tipo de aprendizagem na maioria das escolas (ROGERS, 1977, p. 21).

Para Rogers (1977, p. 110), educar é "facilitar a mudança e a aprendizagem". Facilitar a aprendizagem é libertar a curiosidade, é a maneira de aprender a viver como pessoas em processo. Mas essa facilitação não depende de currículo, conhecimentos, recursos audiovisuais, mas sim do relacionamento pessoal facilitador-aluno (ROGERS, 1977, p. 110-111). Portanto, deve haver um bom encontro entre professor e aluno de maneira que o professor facilite a aprendizagem do aluno.

Em pesquisa bibliográfica sobre Rogers, tendo como pano de fundo sua *Aprendizagem centrada no aluno*, Capelo (2000) observa que, no modelo rogeriano, ensinar e aprender constituem duas faces de uma mesma moeda. A passividade deixa de existir, sendo

substituída por um papel ativo do aluno, interferindo ele próprio no seu processo de aprendizagem: a aprendizagem deixa de estar centrada no professor e passa a ser centrada no aluno. Por ser individual o ato de aprender, cada pessoa tem sua própria significação para aquilo que foi aprendido, devendo o professor respeitar as diversas maneiras de aprendizagem. Isso diz respeito a um processo de construção, tendo o aluno um papel decisivo na construção de seu conhecimento e o professor atuando como facilitador desse processo, o que diminuiria a assimetria do seu poder enquanto docente. Por esse ângulo, torna-se imprescindível a relação de cooperação professor/aluno.

A avaliação do processo de aprendizagem, segundo esta perspectiva, é realizada pelo próprio aluno, juntamente com as ponderações dos demais do grupo e do professor, evidenciando a autorresponsabilidade e iniciativa do aluno (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 128).

Por tudo o que se viu nos parágrafos precedentes, fica patente que, a despeito das diferentes linhas de abordagem e das diversas formas de compreensão do fenômeno da aprendizagem, a vertente majoritária da psicologia da aprendizagem compartilha um ponto de vista comum: está superado o ensino meramente expositivo de conteúdos transmitidos como verdades estabelecidas, cabendo ao aluno a simples assimilação dessa suposta sabedoria.

Todas as escolas mais avançadas postulam a participação ativa do aprendiz em seu próprio processo de aprendizagem, cabendo ao professor a função de catalisador, facilitador, parceiro ou, como prefere Deleuze, numa acepção não exatamente coincidente, mas com alguma similitude: intercessor. A aprendizagem é uma riquíssima experiência vivencial que não pode ser enquadrada em qualquer fórmula já elaborada. Entretanto, com desalento, constatamos que o conhecimento, a ciência, enfim, o autêntico saber acadêmico vem sendo cada vez mais ignorado pela pragmática do mercado que transformou o ensino em bem de consumo.

Mas há um novo pensar incidente sobre a filosofia, a arte, a ciência e, incluso, a aprendizagem. Trata-se de uma forma de pensar diferente e original, que foge aos modelos clássicos da Psicologia. Veremos que, a partir de Deleuze e de sua maneira *sui generis* de pensar, podemos encontrar novas propostas para o ensino e a aprendizagem.

2.3.1 Aprendizagem e Deleuze: uma articulação necessária

O que há de mais compreensível na linguagem não é a palavra mesma, mas o som, a força, a modulação, o tempo com os quais uma sequência é dita – enfim, a música por trás das palavras, a afetividade por trás desta música, a pessoa por trás de tal afetividade: tudo aquilo que, portanto, não pode ser “escrito”.

Nietzsche

Deleuze não escreveu, especificamente, sobre aprendizagem. Mas, pela sua obra, podemos pinçar/pensar o que ela significava para ele.

A primeira coisa a salientar é o respeito que ele tinha para com as aulas a serem por ele ministradas, como bem descreve em *O abecedário* (PARNET; DELEUZE, 1994, p. 59) ao discorrer sobre a letra *P*, *P de Professor*, palavra escolhida pela entrevistadora para instigá-lo quanto à resposta. Inicialmente, Parnet revela a paixão que ele demonstrava ao dar as aulas, conforme as palavras do próprio Deleuze. Para ele, uma aula deve ser muito bem preparada: 5 ou 10 minutos de inspiração devem ser precedidos de muita preparação, com quantos ensaios forem necessários, o professor considerando interessante a matéria a ser transmitida e impregnando-se do assunto para poder impregnar seus alunos. Assim como a música vai penetrando aos poucos, uma aula é “matéria em movimento”. Por essa razão, “musical”.

Dosse (2010, p. 291) demonstra a preocupação de Deleuze com a preparação de sua aula às terças-feiras, em Vincennes, por meio das palavras de um amigo da família, Pierre Chevalier, que viveu na casa de Deleuze entre 1973 e 1983: “Eu via Deleuze trabalhar desde o domingo de manhã, às vezes, desde sábado. A aula era muito amadurecida durante três dias e antes de ministrá-la era como uma preparação física, como antes de uma corrida”.

Mas é principalmente nas ideias por ele agenciadas que constatamos a necessidade e a conveniência de vê-las aplicadas em todo o processo de aprendizagem.

E o que é aprendizagem para Deleuze?

Em *Diferença e repetição* (DELEUZE, 2008b, p. 159) ficam marcadas as célebres frases “Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender”, e “que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar.” Em *Proust os signos*, diz Deleuze (2010, p. 21): “mas, de qualquer forma que

aprenda, é sempre por intermédio dos signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos.”

À primeira vista, uma frase “fatalista”, que não dá opções. Se não se sabe como alguém aprende, não há como ajudar no desenvolvimento desse aprendizado. Mas, aqui e ali, Deleuze nos vai dando pistas de como fazê-lo.

Segundo Andrade (2010), nessa obra, Deleuze apresenta uma concepção de aprendizagem como processo, um devir, um tornar-se, uma produção e não um produto, na qual se desenvolve um vínculo entre o aprendiz e aqueles aspectos que o tocam em todo o conjunto de conhecimentos a que está sendo exposto. Estes aspectos são denominados signos. O foco, portanto, desloca-se do conteúdo informativo veiculado pelo professor, nem sempre acessível ao aluno, para aquilo que de fato desencadeia a aprendizagem.

Também em *Diferença e repetição*, Deleuze (2008b, p. 159) situa a aprendizagem como um estar “entre”, “o intermediário entre não-saber e saber”, um movimento, “a passagem viva de um ao outro.” Nessa concepção, a aprendizagem não é substantivo, mas verbo no gerúndio.

De acordo com Andrade (2010), a aprendizagem envolve dois aspectos:

- conjugar “*pontos notáveis*” do corpo (ou da mente) de quem aprende com os “*pontos singulares da Ideia objetiva*” (os signos). Esta conjunção se constitui como um “*campo problemático*”, ou seja, um devir, algo sempre por se fazer. É ao mesmo tempo em que a conjunção se faz que ela constitui-se como campo problemático. Assim, se a interação dos signos com pontos notáveis do aprendiz não se constitui como problema, não existem condições para o início de um processo de aprendizagem;

- estabelecer “*um limiar de consciência*” ao nível do qual os atos reais do aprendiz ajustam-se às suas “*percepções das correlações reais do objeto*”, de onde eclode a solução do problema que originou a aprendizagem.

Por outro lado, os pontos singulares da Ideia objetiva são elementos *a priori* da Natureza e objeto subliminar de pequenas percepções. Sendo assim, a aprendizagem “passa sempre pelo inconsciente, passa-se sempre no inconsciente, estabelecendo, entre a natureza e o espírito, o liame de uma cumplicidade profunda”. Neste aspecto, aprender consiste sempre em “penetrar no universal das relações que constituem a Ideia e nas singularidades que lhes correspondem” (DELEUZE, 2008b, p. 158).

Aprender, para Deleuze, é deixar-se levar pelas intensidades dos signos, é captar no texto as intensidades (todas as coisas portam intensidades, todas as coisas têm vontade de potência) e desaprender os dogmas, os princípios, as “verdades”.

Continuando no pensamento de Andrade (2010), a aprendizagem é sempre um acontecimento singular, já que se move a partir da conjugação de singularidades pré-individuais: os pontos notáveis do aprendiz e os pontos singulares da Ideia objetiva. Portanto, trata-se de acontecimento criativo, inventivo, inovador, inconsciente e jamais repetido, uma vez que não há como reeditar as mesmas condições em que se deu aquela conjugação específica.

Deleuze, citando Leibniz, mostra que aprender a nadar no mar consiste em “conjuguar pontos notáveis do corpo (cabeça, braços, tórax, pernas, aparelho respiratório) com os pontos singulares da Ideia objetiva de mar (as ondas)” para formar um campo problemático, “produzindo-se uma sincronia de movimentos” (ANDRADE, 2010).

E prossegue Andrade (2010), logo adiante:

Trata-se sempre de explorar os aspectos diferenciais da Ideia, os signos, para que se possa conjuguar com eles pontos notáveis do aprendiz (do seu corpo ou de sua mente). Mas, tanto a exploração da Ideia objetiva quanto os ajustes dos pontos notáveis do corpo a ela, se fazem abaixo do limiar da consciência.

De modo que o aprendizado é resultado do encontro com os signos, e não deriva de um voluntarismo do professor que decide antecipadamente. No aprendizado, o que importa é o uso involuntário das faculdades mobilizadas pela coerção dos signos. Trata-se de um uso disjuntivo, já que não é possível controlar o processo de modo que todas as faculdades estejam disponíveis simultaneamente. São fortuitos os encontros com os signos.

Para Deleuze, aprendizagem é apenas um caso particular de conexão. Ao longo de sua obra, ele irá generalizar tal conexão denominando-a de “Máquina Desejante” e “Agenciamento”. Aprender é um caso particular de desejar. Desejo é Agenciamento inconsciente que se dá apenas entre singularidades pré-individuais (ANDRADE, 2010).

O aprendiz deve passar por uma “*educação dos sentidos*”, extraindo da sensibilidade a sua singularidade máxima para sentir o que não tenha nenhuma identidade, ou seja, é pura diferença, já que não pode ser identificado por nenhum tipo de “representação”, “reconhecimento” ou reconhecimento de algo já sentido antes (ANDRADE, 2010).

Como produção, a aprendizagem é o oposto da reconhecimento. Esta é definida (também em *Diferença e Repetição*) como o “exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo” (DELEUZE, 2008b, p. 130-131). Há uma identificação do objeto, uma representação baseada no senso comum. A reconhecimento permite ao pensamento certa tranquilidade, mas não o aprendizado. Reconhecer é o contrário do encontro, que lhe é anterior. Re-conhecer: repetição.

O aprendizado é o inverso da reconhecimento e de sua consequente tranquilidade. Para Deleuze, os conceitos trazidos à tona pela reconhecimento são expectativas possíveis e previsíveis. Mas o aprendizado recusa a taxonomia, a identidade e a representação. Para o pensar é preciso um ato de estranheza, de violência, que tire o pensamento de seu estupor natural. E exatamente no ato de estranheza é que se deve parar e cartografar as intensidades que se fazem presentes. Aprender é justamente agenciar o acoplamento dos signos que se destacam de determinada obra/matéria etc. com os pontos notáveis que se destacam da pessoa.

A matéria emite os signos que podem ou não ser capturados. Trata-se de uma dupla captura: do indivíduo pelos signos, dos signos pelo indivíduo.

Como processo de um aprendizado temporal, aprender é considerar a matéria como se emitisse signos a serem decifrados, portanto, para Deleuze, o aprendiz é uma espécie de “egiptólogo”.

Esse encontro com o signo deve ocorrer sob violência, com o signo, objeto do encontro, exercendo violência sobre nós, pois o pensar só acontece pela coação, quando há força, quando se sai do conforto da reconhecimento, da comodidade do mesmo e do já conhecido e decifra-se o sentido do signo, colocando o pensamento de forma a criar, antes da inteligência.

De acordo com Rolnik (1995), o posicionamento de Deleuze quanto ao assunto diz respeito à ética, pois inexitem valores universais ou conjuntos de regras tomadas como caminho que levem às “verdades”, importando escutar as diferenças que em nós vão se fazendo e, a partir delas, afirmarmos o devir; à estética, porque se cria um campo no pensamento, palco das diferenças que nos inquietam, fazendo-os obra de arte, tornando-os criativos; e à política, devido às intensas lutas travadas contra as forças reativas e reacionárias que obstruem o devir.

Em *Proust e o signos*, Deleuze (2010, p. 26) fala sobre as metades do signo:

Cada signo tem duas metades: *designa* um objeto e *significa* alguma coisa diferente. O lado objetivo é o lado do prazer, do gozo imediato e da prática: enveredando por este caminho, já sacrificamos o lado da "verdade". Reconhecemos as coisas sem jamais as conhecermos. Confundimos o significado do signo com o ser ou o objeto que ele designa. Passamos ao largo dos mais belos encontros, nos esquivando dos imperativos que deles emanam: ao aprofundamento dos encontros, preferimos a facilidade das reconhecções’.

Continua Deleuze (2010, p. 34) mais adiante: “Cada linha de aprendizado passa por esses dois momentos: a decepção provocada por uma tentativa de interpretação objetiva e a tentativa de remediar essa decepção por uma interpretação subjetiva, em que reconstruímos conjuntos associativos.”

Para adentrarmos um processo criativo e recusar a concepção da representação, é preciso colocar um problema no seu lugar. Para isso, é preciso desconfiar do pensamento lógico, que não é a forma verdadeira de pensar, pois pressupõe um postulado que é o que traz ilusão em relação ao mundo: a representação. Faz-se necessário um pensamento sem imagem, com a renúncia à forma de representação e ao elemento do senso comum (DELEUZE, 2008b, p. 129-130). Aprender então é funcionar segundo um pensamento sem imagem, pensamento que se situa num plano de imanência e que é originado por uma explosão de sensibilidade: o objeto do encontro fazendo nascer a sensibilidade no sensível (DELEUZE, 2008b, p. 137). Em seguida, aquilo que só pode ser sentido sensibiliza a alma tornando-a perplexa, forçando-a a colocar um problema. Só há o aprendizado quando se tem um problema a solucionar.

Portanto, é fundamental em Deleuze a compreensão de que o próprio signo en-signa, captura e se deixa capturar. O signo captura o aluno desde que os pontos notáveis do aluno se deixem capturar.

Assim, o que força o pensar é o encontro com o signo, que é algo misterioso a ser decifrado. À maneira de um filme de suspense, o signo apresenta um segredo, um mistério a ser desvendado. Se há um grande segredo, este é o constituído entre o signo e o aprendiz. No final das contas, o signo é sempre um mistério: “[...] em que medida ele [o signo] nos prepara para a revelação final?” (DELEUZE, 2010, p. 79).

Gallo (2010), em entrevista ao Café Filosófico, diz que, para Deleuze, “sempre há alguém que ensina, mas o que alguém aprende, é algo, absolutamente, impossível de ser controlado, metodologizado etc.” Desse modo, não há método para se aprender. Mas, embora não saibamos como alguém se torna bom em determinado tema ou assunto, pois são forças sensíveis, são signos que se estabelecem e movem uma pessoa em direção a determinado elemento, assim, é importante ter alguém que ensine e passe as técnicas, mas o aprendizado efetivo só acontece quando do encontro do aprendiz com o signo.

Na esteira desse pensamento, refletem Tadeu e Kohl (2005),

A educação parece a coisa mais antideleuziana do mundo. E, à primeira vista, Deleuze parece a coisa menos educacional do mundo. A educação, pelo menos nas suas formas mais dominantes e visíveis, fala em formar, capturar, avaliar, moralizar. Não parece ser uma terra muito propícia aos encontros do pensar, aos acontecimentos, às linhas de fuga, aos vôos de bruxa e a tudo aquilo que o filósofo do conceito, do percepto e do afecto afirma. Alguém poderia ver Deleuze e a educação como polos opostos, contrários, em negação recíproca. Não lhe faltariam razões. Talvez assim seja. Talvez não. O ponto de partida de nossa tentativa é uma certa percepção de que coisas interessantes podem acontecer se esses polos se olharem com um pouco de atenção.

Parafraseando Nietzsche, seria o ensinar/aprender com o martelo: o professor auxilia o aluno a quebrar o conceito, desfazê-lo, tirando dele as singularidades que o compõem para, após, deixar que o aluno, em seu próprio *conatus*, na força do existir ou da potência de agir, conforme Deleuze utiliza este termo em *Spinoza e a filosofia*, produza novos conceitos.

A questão é: de que maneira é possível que o aprendiz entre num devir? De que maneira possibilitar uma conexão do aprendiz com determinada matéria, de maneira que intensidades o transpassem, possibilitando aos signos transitar por esse novo território, possibilitando uma diferenciação ou até mesmo uma metamorfose nesse aprendiz?

Em *Diferença e repetição*, Deleuze (2008b, p. 31) aponta como verdadeiros mestres não os que dizem “façam como eu”, mas sim os que dizem “façam comigo” e que não produzem gestos a serem repetidos, mas emitem signos a serem desenvolvidos no heterogêneo, portanto, cada aluno terá sua particularidade/singularidade no aprender.

Como diz Andrade (2010),

se a reconhecimento estiver “suspensa”, de cada ponto de vista que nos referirmos à coisa-qualquer surgirão sensações em profusão, com violência, tal como se dá num caso de delírio. É esta violência da sensibilidade livre da reconhecimento que Deleuze quer enfatizar. É ela também que ele entende por intensidade, no sentido bergsoniano. Cada perspectiva da coisa-qualquer, não objetificada, é ponto de origem de intensidades que se nos assaltam, nos *affectam*, nos tocam, nos impressionam, ou seja, criam em nós um campo problemático, disparam uma violência que é comunicada a todas as nossas faculdades. É assim que se inicia a aprendizagem inventiva.

E prossegue:

Para se “educar os sentidos”, favorecer a cognição inventiva é preciso superar o medo, favorecer o estranho, o desconhecido, o inusitado, o paradoxal, o monstruoso, o Simulacro. Pois, é a partir destas *frangas do saber*, do conceito, do conhecimento já estabelecido sobre uma coisa-qualquer que se pode torná-la problemática. Criar um campo problemático, deixar o aprendiz estranhar, questionar, surpreender-se, porque não dizer, delirar, com o signo. Estimular o “aprendiz” no aluno, cognição inventiva de um mundo e de um novo si-mesmo diante deste mundo, Devir-aprendiz.

Esta é uma nova vertente, gradativamente adotada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Subjetividade e Educação (GEPSEd), cujos pesquisadores vêm desenvolvendo trabalhos sob a perspectiva esquizoanalítica, como é o caso das pesquisas desenvolvidas por Costa (2009), que faz análise institucional do cotidiano de um estabelecimento de ensino superior privado, e Ferraz (2010), que trata do “cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia”.

Nosso grupo de pesquisa descobriu a possibilidade de implementar essa teoria na prática escolar atual, com a criação de ambientes lúdicos para aprendizagem. Com o lúdico,

autoriza-se o escape da realidade atual, cognitiva, para a entrada numa realidade suplementar, virtual, fora da imagem dogmática do pensamento, que fica temporariamente suspensa. “No lúdico, podemos delirar. E a forma que encontramos para trazer este ‘lúdico-fora-de-si’, por razões históricas de nosso próprio grupo, foi a dramatização, o *role-playing*, não no seu formato original, mas como produção de Realidade Suplementar” (ANDRADE, 2010).

2.3.2 Estudos sobre aprendizagem no ensino jurídico

E a pior educação é aquela que em nome de sua eficiência utilitária, afirma não desejar mais do que capacitar instrumentalmente indivíduos competentes para o “sucesso no mercado.”

Carlos Rodrigues Brandão

Os estudos na área do ensino jurídico são imprescindíveis em vista da crescente preocupação oriunda do despreparo dos egressos do ensino superior. Pesquisas vêm sendo realizadas por profissionais das mais diversas especialidades, tomando por enfoque a determinação das causas responsáveis pelo atual quadro do ensino universitário e a procura das soluções passíveis de aplicação dentro de uma perspectiva realista. No caso do ensino jurídico, a situação preocupante há já vinte anos encontra-se, agora, calamitosa (HIRONAKA, 2008, p. 24). No entanto, são poucos os estudos relativos ao ensino do Direito.

Diferentemente de outras áreas tais como Física, Psicologia, Medicina e Engenharia, o ensino jurídico não possui periódico registrado no Portal da Capes. Entretanto, a Ordem dos Advogados do Brasil instituiu a Comissão Nacional de Ensino Jurídico e as Comissões Estaduais de Ensino Jurídico (BRASIL, QUALIS/CAPES, 2011; CONSELHO FEDERAL DA OAB, 2007b).

Desde seu nascimento, houve grande valorização das profissões jurídicas, com o reconhecimento do “saber-jurídico” pela sociedade dos séculos XIX e XX no Brasil. Havia mesmo um culto ao bacharelismo, fato que, segundo Santos, (2007, p. 174) favoreceu a expansão do Direito e a multiplicação dos bacharéis.

Já em 1914, Almeida Júnior (1914, p. 207-224) apontava que nas escolas de Direito prevalecia a tendência de se apresentar os princípios e as instituições jurídicas de forma apriorística, dissociados da formação histórica e das realidades sociológicas de que são resultado e a que estão vinculados. Somava-se a isso o ensino das normas abstratas desvinculadas de sua relação com os fatos. A solução apresentada por juristas da época seria o abandono do processo dedutivo (dos princípios para os preceitos e destes para os fatos), com a adoção do processo indutivo (dos fatos para os preceitos), a exemplo do que ocorre nas ciências físicas, teoria de agrado dos positivistas.

Em seu estudo, Almeida Júnior discorreu sobre o ensino jurídico em vários países, postulando que as ciências não deveriam ser tratadas todas pelo mesmo método e que as ciências morais não poderiam ser reduzidas, unicamente, quer ao método indutivo dos físicos, quer ao dedutivo dos matemáticos. Deveriam, pois, quando possível, partir da observação dos fatos para os preceitos e destes para os princípios, que, uma vez firmados, logicamente regressariam aos preceitos e destes para os fatos.

Além disso, Almeida Júnior (1914, p. 211-212) criticou também a maneira pela qual as aulas vinham sendo ministradas, como ação unilateral do professor. Defendia a cooperação entre estudantes e professor, de modo a serem aqueles estimulados na observação dos fatos e exercitando o raciocínio do aluno a fim de se revelarem os princípios, com o objetivo de atingir o que denominou “emancipação intelectual”, finalidade última do ensino superior. Para ele, a lição-monólogo deveria ser substituída pela lição-diálogo, à diferença do que nomeou “velho diálogo”, em que se verificava, somente, se o aluno aprendera das páginas do livro ou se retivera o conteúdo ministrado pelo professor. Pelo diálogo novo, o professor apenas chamaria o aluno para cooperar no ensino, em seu próprio interesse, sem que pelo professor haja o intuito de examiná-lo ou registrar o que foi dito.

Quase cem anos são passados e o panorama ainda não mudou. Os estudos da atualidade demonstram que ainda prevalece o aluno receptor dos ensinamentos de professores que apresentam as normas como entidades intocáveis, como veremos a seguir.

Pelo estudo de Magano (2009), vemos como o problema tem se arrastado. Tem como objeto as percepções dos professores de Direito sobre as críticas e revisões que vêm sendo feitas ao ensino jurídico, se na apropriação do conhecimento há diálogo entre ciência e realidade social e quais os interesses políticos e econômicos que permeiam e direcionam esse ensinar. Valeu-se de pesquisa qualitativa, com entrevistas semi-estruturadas com três professores livres-docentes de instituição pública do estado de São Paulo, expoentes da área: o primeiro, professor que o influenciou sobremaneira; o segundo, indicado pelo anterior e, o

terceiro, indicado pelo segundo. Nos resultados, prevalece a transferência do conhecimento lecionado ao aluno sem qualquer preocupação com sua formação humana ou crítica, como vem sendo feito desde o início da implantação das faculdades, e atualmente, devido à “mercadização do ensino” (MAGANO, 2009, p. 88), raramente há interesse pelo desenvolvimento de um projeto pedagógico consistente. Forma-se o tecnólogo do Direito que não percebe a realidade social como substrato do Direito. Para quebrar o ciclo, o pesquisador sugere um ensino menos positivista e mais humanista, com a contextualização do Direito e a formação de um pensamento reflexivo e crítico por parte do discente, dentre outras propostas.

Objetivando estudar o desenvolvimento profissional do professor bacharel, Câmara (2010) utilizou “narrativas de si” como instrumento viabilizador de discussões das atividades docentes no curso de direito. Entrevistou três professores, e seus relatos foram analisados sob três eixos: trajetória profissional da docência, exercício profissional/profissionalidade docente e desenvolvimento profissional da docência. A busca pela docência deu-se em virtude das “estruturas ligadas a um conjunto de valores socioculturais no qual está inserido o sujeito”. Quanto ao segundo eixo, a partir das narrativas dos sujeitos, verificou haver uma variável de conhecimento técnico e outra de “cunho social, cultural e econômico, que são a dimensão histórica da profissão do professor”. E, por fim, em relação ao terceiro eixo, constatou que as narrativas configuravam-se num processo dialético, em que “o professor ao narrar sobre si, não se prende apenas a uma situação única de sua vida, criando uma sequência lógica de episódios e experiências por meio de um processo reflexivo. No entanto, não chegou a nenhum resultado conclusivo.

Com o objetivo de planejar, implementar e avaliar prática pedagógica que associasse teoria e prática na disciplina de Direito Processual Penal, que leciona, Neves (2005) valeu-se de pesquisa qualitativa com o intuito de verificar a existência ou não de benefícios à aprendizagem dos alunos, juntamente ao nascimento de percepção por parte deles da existência das discrepâncias entre teoria e prática. O estudo foi realizado em cinco encontros com um grupo de vinte e seis alunos do Curso de Direito da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG). O referencial teórico por ela utilizado foi construído a partir da teoria de Vygotsky e seus seguidores, utilizando-se das ideias sobre a Transição Paradigmática na Educação, de Boaventura de Sousa Santos e de noções extraídas do Professor Reflexivo, de Donald Schön e Isabel Alarcão. Foram utilizadas notas de campo e avaliações dos alunos por meio de questionário escrito semi-estruturado, além de discussão grupal. A conclusão a que chegou a autora foi que os benefícios trazidos pela associação teoria/prática no ensino do direito foram: maior autonomia e segurança por parte dos alunos na prática dos procedimentos

teóricos estudados em aula, além de maior interesse pelo conteúdo trabalhado, com a busca de novas informações e experiências relacionadas à disciplina.

Cabral (2004), objetivando responder se houve elevação ou não da qualidade de ensino nos cursos de Direito, com a reforma de ensino implantada pela Portaria 1886/94, utilizou-se de pesquisa documental e empírica, com a aplicação de questionário a alunos do último semestre dos cursos da Universidade de Brasília (UnB), escolhidos de forma aleatória, Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) e a Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal (AEUDF). Também foram feitas entrevistas com pessoas da Comissão de Especialistas de Ensino do Direito (CEED), do INEP e da Comissão de Ensino Jurídico da OAB, além de diretores e coordenadores de curso de cada uma das IES. Chegou às seguintes conclusões: houve um melhoramento do ensino, após 1994, mas que ainda pode melhorar; que o bacharel sai apto para o mercado de trabalho, mas ainda não o bastante; que a OAB não deve abandonar seu compromisso com o ensino jurídico; que a reforma de 1994 não conseguiu coibir o avanço no aumento de número de cursos de Direito; o currículo implantado em 11 de agosto de 1928 ainda é a base do currículo atual; as aulas continuam sendo preponderantemente expositivas; há mantenedores de escolas que querem lucro a qualquer custo, justificando a importância dos papéis do MEC e da OAB na fiscalização e avaliação dos cursos.

Com o objetivo de desencadear um processo de construção participativa e coletiva em um curso de Direito, pontuando os avanços e desafios, Gomes (2006) desenvolveu pesquisa qualitativa no curso de Direito do Centro Universitário Padre Anchieta, instituição privada, localizado em Jundiaí, São Paulo, fundamentando o trabalho na reflexão e análise do Projeto Pedagógico em vigor em 2005 na instituição e no diagnóstico coletivo de alunos, professores e coordenação pedagógica. Com a aplicação de questionários (com questões abertas e fechadas) a professores e aos alunos do quarto ano, entrevistas semi-estruturadas com o Coordenador Pedagógico, reuniões presenciais e comunicações virtuais, chegou ao diagnóstico da existência de disposição para que fosse despertado o processo de construção de um projeto pedagógico participativo. O grupo revisou e atualizou o projeto existente, constituindo um novo Projeto Pedagógico. Assim, houve “produção coletiva de uma identidade do curso, síntese de um olhar coletivo efetivado mediante o diálogo dos atores do cenário”.

A prática pedagógica do professor no ensino de Direito sob a perspectiva de seus alunos foi objeto de pesquisa de Cabral (2006), tendo em vista a alta frequência de aulas de baixa qualidade geradoras de menor rendimento que o necessário e esperado por parte dos

acadêmicos. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário com 28 questões fechadas e 10 abertas, aplicadas a 55 alunos do último ano, primeira turma da faculdade a se formar, que tinha como objetivo detectar possíveis falhas para que, divulgadas e sanadas, possibilitassem melhor aproveitamento do curso pelos alunos. Foram mencionados os nomes de três professores, cujas práticas pedagógicas vão ao encontro dos anseios dos alunos, aos quais foi aplicado um questionário, com o fim de comparar as considerações dos alunos e dos professores. Concluiu que professor/aluno devem estar motivados, pois a desmotivação na relação pedagógica potencializa-se de modo circular, o professor desmotivado desmotiva o aluno, assim como a desmotivação do aluno desmotiva alguns professores.

Com o objetivo de captar como se dá o cotidiano das trocas intelectuais, afetivas e culturais entre professores e alunos no ensino do Direito, Souza (2006) usou de pesquisa etnográfica. O trabalho de campo foi direcionado a 20 alunos de ambos os sexos, de primeiro e terceiros anos, combinando observações sistemáticas de aulas de 21 professores (destes, 10 selecionados para entrevistas semi-estruturadas), entrevistas formais e informais com professores e alunos, além de pesquisas documentais. Os professores revelaram não ter o magistério como primeira opção profissional. Mesmo os detentores do título de mestre declararam, na maioria, não possuir qualquer formação pedagógica. As aulas são expositivas, de cunho normativista, com a repetição de práticas acadêmicas recebidas pelos próprios mestres quando de sua formação, e pelo fato, inclusive, de desconhecerem alternativas. Os professores utilizam-se da autoridade e de avaliações formais e informais como forma de controle, prevalecendo o distanciamento professor-aluno, às vezes com o uso de autoritarismo. O ensino fica restrito à comunicação de normas prontas e acabadas, o aluno considerado pelo professor como mero receptor de informações. Segundo a autora, o processo de ensino e aprendizagem do Direito vem perpetuando o despreparo dos egressos do curso, que se reproduz em proporção geométrica, resultante da proliferação de cursos mal estruturados com finalidade estritamente comercial.

O trabalho de Amaral e Martinez (2006), com o objetivo de compreender a relação entre o sentido da aprendizagem e a expressão da criatividade no processo de aprendizagem, realizou-se como um estudo de caso de estudante do último semestre de Direito, com o uso de entrevistas, técnicas de completar frases, redação, observação e análise documental. Os resultados permitiram aos autores concluir que a permanência do modelo passivo-reprodutivo na esfera educativa inibe a manifestação da criatividade, havendo o desconhecimento, pelos educadores, de como se dá o processo da expressão criativa do sujeito, e de que seus elementos subjetivos constituem-se a partir da sua participação em

diferentes contextos sociais, sendo a instituição educativa espaço fundamental para o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Foram reconhecidos no estudante: alto grau de motivação para a aprendizagem; capacidade reflexiva com autoavaliação adequada; capacidade para personalizar a informação recebida; autodeterminação; flexibilidade; independência e autonomia; capacidade inventiva; clara orientação para o novo e presença de importantes concepções favorecedoras da sua aprendizagem. O estudo evidencia a importância da dimensão subjetiva dos processos criativos na aprendizagem. Outrossim, há postura ativa por parte do aluno criativo, uma singularidade no seu aprender, ultrapassando o transmitido pelo professor: a subjetividade perpassando a aprendizagem. A aprendizagem também permite que o aluno se crie como “aprendente”, devolvendo-lhe autoimagem que o encoraja a seguir aprendendo.

Em razão de questões como: docentes, em geral, serem também profissionais de outras áreas; contratação de professores sem concurso; aulas preparadas com base em manuais sem a preocupação com aspectos críticos, Carlini (2006) escolheu como objeto de pesquisa o paradigma da aprendizagem baseada em problemas. Para a pesquisa foram organizados, num curso de Direito em instituição de ensino confessional, dois grupos com 8 alunos no mínimo e 10 no máximo, com o objetivo de se realizar reuniões semanais para estudos na área de Direito do Consumidor, pelo período de um ano. Como conclusão, os alunos deveriam ministrar os conhecimentos aprendidos à população local, visando formar atitudes responsáveis no ato de consumir. A opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa com procedimentos de observação-participante e entrevista não-diretiva. Para a autora, o professor deve ser um facilitador da aprendizagem, fazer parte do processo de aprendizagem criando condições para que o aluno aprenda. O ensino de Direito *deve passar do ensino à aprendizagem*. Por meio de oito problemas relativos ao Direito do Consumidor, apresentados na forma escrita, e um, na forma dramática, a autora concluiu pelo aproveitamento real do grupo, ratificado por autoavaliação em que os próprios participantes atestam seu envolvimento e desenvolvimento do aprendizado. Inferiu que o curso de Direito pode ser organizado de outra maneira, sendo a aprendizagem baseada em problemas uma opção, um escape ao modelo tradicional de aulas expositivas, permitindo à academia ir ao encontro da realidade, estimulando a interdisciplinaridade e permitindo a formação de profissionais mais críticos e comprometidos com a dimensão humanista da realidade.

A educação superior em Direito está centrada na legalidade da norma, em detrimento da subjetividade dos saberes necessários à formação do bacharel. A técnica de repasse instrumentaliza o aluno, mas não o estimula a refletir sobre fatos sociais nem o encoraja na

percepção de que há fatores filosóficos, políticos e históricos nas instâncias onde ocorrem os conflitos. Em virtude disso, Braga (2006) realizou pesquisa objetivando “apontar para uma concepção pedagógica que contribuísse para resgatar o sentido sociológico do Direito, respeitando e promovendo condições para que o bacharel estreitasse suas relações com a teoria jurídica em sincronia com o sistema político e social onde ele se encontra inserido” (p. 14). Fez dois estudos de caso, comparando os projetos pedagógicos e os currículos da Universidade Estácio de Sá (UNESA) e da Universidade Federal Fluminense (UFF), com observação participante em sala de aula. Foram realizadas 40 entrevistas semi-estruturadas com alunos do 10º período das Universidades já mencionadas (20 em cada uma delas) e conversas informais, no intuito de avaliar qualitativamente a visão dos estudantes relativamente a disciplinas curriculares, sua relação com professores, experiências como estudantes e abordagens do Direito vinculado a questões políticas, filosóficas e sociais. Constatou, pela análise dos currículos, a relação utilitária que a política liberal tem com a educação e a consequente instalação de um positivismo lógico nas faculdades de Direito. Para os alunos, os professores são escolhidos pelo *status*, as aulas são expositivas, monótonas e pouco interessantes, não havendo aproximação entre as matérias, com excessivo formalismo na relação professor-aluno. A conclusão a que chegou foi que a educação superior em Direito dita a maneira de pensar do estudante, com a utilização de instrumentos pouco reflexivos, voltados para o consumo de conteúdo como coisa necessária ao preparo para o exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

Parreira (2008) teve como objetivo o ensino do Direito sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, enfatizando a teoria do ensino desenvolvimental de V. Davydov. A pesquisa de cunho qualitativo, na modalidade de experimento didático-formativo, contou, durante um bimestre, com observações das aulas de Direito Constitucional I, do curso de Direito da Universidade Católica de Goiás. Foram realizadas entrevistas com a docente responsável pela disciplina, sendo formulado um plano de ensino e um roteiro de acompanhamento, para verificação do desenvolvimento da capacidade de formar e operar conceitos pelos alunos. Conclui por uma revisão no ensino jurídico, com o enfoque teórico antes do prático, em um ensino que valorize a formação de processos mentais e, consequentemente, o rompimento da pedagogia tradicional com seu estilo dogmático e sua respectiva desarticulação da realidade social.

Sá e Silva (2007) tem como objetivo o estudo do Direito nos dias atuais, colocando o ensino jurídico num contexto de crise e de reforma. Utilizou-se do estudo de caso sobre o Grupo Interdisciplinar de Trabalho e Estudos Criminais-Penitenciários da Universidade

Católica de Pelotas. A pesquisa valeu-se de consulta à Plataforma Lattes para a identificação de experiências inovadoras dentro do âmbito penal; aplicação de questionário para a identificação de estratégias cognitivas dentro do âmbito jurídico-penal nos 70 grupos (contatados por meio da Plataforma Lattes) obtidos mediante as palavras-chave: crime, criminologia, criminal, pena, penal, penitenciário, penitenciária, justiça e segurança. Dos 70, três responderam por completo, três responderam parcialmente (mesmo após novo contato), Cinco responderam não trabalhar com questões jurídico-penais, seis estavam com endereço eletrônico desatualizado e 53 não responderam. Dos três que responderam, foi escolhido o Grupo de Pelotas para o estudo de caso, sendo estabelecidas entrevistas com líderes e professores, além da observação direta. Após suas conclusões, sugere a implementação dos Direitos Humanos nos cursos de Direito, sob a ótica das lutas paradigmáticas e sub-paradigmáticas, para uma atualização da abordagem sobre as várias “maneiras humanas” de satisfação das necessidades locais e globais em confronto com as estruturas de poder e opressão que buscam nos impor “maneiras desumanas” de fazê-lo.

Costa (2007) utilizou para sua pesquisa material bibliográfico, documental, levantamento de dados e estudo de campo. Foram entrevistados nove coordenadores de cursos jurídicos da região metropolitana de Porto Alegre com o intuito de averiguar quais os principais objetivos e desafios destas instituições de ensino jurídico. Aplicou questionário em 530 alunos ingressantes para conhecimento de seu perfil e expectativas em relação ao curso. A OAB também teve sua atuação abordada. Constatou uma resistência por parte das Escolas ao processo de mudança do ensino. Apenas os alunos de escola pública revelaram a necessidade de haver mudança no curso. O estudo revelou que o verdadeiro problema está mais no caráter epistemológico do saber jurídico ensinado do que nas técnicas de ensino, evidenciando a relevância do papel de um operador do Direito voltado para a sociedade.

O trabalho de Moura (2009), desenvolvido no curso de Direito do Instituto Camillo Filho, teve como objetivo investigar a trajetória profissional do professor bacharel em Direito com intuito de compreender seu processo de desenvolvimento profissional docente. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi desenvolvida na linha de investigação-formativa em história de vida, sendo utilizados questionários e entrevistas autobiográficas com 10 professores com pelo menos cinco anos de atividade na área: seis com Mestrado, quatro com Especialização (dois com mais de uma especialização). Chegou à conclusão que a construção do professor é um processo que se dá de maneira dialógica em sala de aula, dependendo menos de vocação ou talento particular, sendo necessária uma busca constante do profissional para esse desenvolvimento.

Iocohama (2011), com o objetivo de estudar o afastamento entre a teoria e a prática no ensino jurídico, analisou os problemas de aprendizagem decorrentes deste afastamento, considerando propostas curriculares de quarenta cursos de Direito, e defendendo como proposta curricular a Aprendizagem Baseada em Problemas. Para obter os dados a respeito da aprendizagem na disciplina de Processo Civil I e II, aplicou questionário aos docentes de aulas teóricas e professores/supervisores de estágio, sendo coletados quatorze, e a vinte e seis alunos do quinto ano do curso noturno, dos quais 22 responderam. Como referencial teórico utilizou-se da aprendizagem significativa de Ausubel. Concluiu por uma reconstrução, principalmente da aula teórica com o foco na aprendizagem, de maneira a haver uma postura ativa do discente.

Abram (2007) objetivou diagnosticar a utilização da internet como estratégia de aprendizagem e de ensino jurídico em três instituições de ensino superior catarinenses, localizadas no Vale do Itajaí. Foram aplicados questionários a 153 docentes. O referencial teórico teve como ponto de partida as concepções de paradigma de Kuhn e de complexidade de Morin que, em seguida, foi estudada com respaldo nas teorias de Maria José Esteves Vasconcellos e Marilda Aparecida Behrens. O paradigma da complexidade foi embasado nas ideias de rizoma de Gilles Deleuze, e do processo de “aprender a aprender” preconizado por Behrens, que tem o professor, ao mesmo tempo, como mestre e aprendiz. Primeiramente, quanto ao paradigma da complexidade, constataram a necessidade de mudança dos perfis docente e discente ao mudar o foco do ensinar para o “aprender a aprender”. Para tal, é preciso que, no Direito, o professor passe a ser visto como educador, necessitando de qualificação específica. Tradicionalmente, o ensino jurídico com suas aulas expositivas e leituras acríicas de textos legais deve ser flexibilizado em “didáticas mais participativas e rizomáticas”. A pesquisadora vê as Tecnologias de Informação e Comunicação, especialmente a internet, como necessárias ao ensino jurídico, haja vista na prática profissional ser cogente seu uso, inclusive com interposição de recursos *on line*.

Como demonstrado, os estudos específicos sobre ensino em Direito, além de escassos, limitam-se, na maioria, a investigar a história e o currículo dos cursos jurídicos, sem o envolvimento de profissionais da área da educação (CARLINI, 2006). Infere-se, também, que as escolas, atualmente, preocupam-se mais com os fracassos diante dos exames da OAB do que com a maneira de pensar, a reflexão do estudante (CARLINI, 2006). De acordo com Braga (2006), a educação superior em Direito dita a forma de pensar do estudante sem a preocupação com a utilização de instrumentos mais reflexivos. Não se deve tirar o mérito dos questionamentos quanto ao currículo, história e legislação a respeito dos Cursos de Direito, visto que uma legislação adequada, sua aplicação, e a utilização de didáticas adequadas, são importantes para o sucesso no

aprendizado. Mas a realidade vigente demonstra que não é o bastante. Considerando ser o aluno de Direito quem diretamente irá se deparar com a vida profissional, tendo que primeiro passar por algum tipo de exame para só depois poder exercer profissão pertinente ao Direito (OAB, Magistratura, Promotoria etc...), o presente estudo pretende trabalhar com as percepções desses alunos em relação ao ensino que lhes está sendo ministrado.

A presente pesquisa busca ainda contribuir para o desenvolvimento de um grupo de pesquisa (GEPSEd – Grupos de Estudos e Pesquisas Subjetividade e Educação), no qual outros estudos veem sendo desenvolvidos com o objetivo de compreensão das relações entre pessoas e destas com os conteúdos no interior dos cursos de Ensino Superior, seja utilizando-se do referencial da Esquizoanálise, como do Sociodrama Educacional, conforme citações a seguir.

Costa e Andrade (2009), com o objetivo de empreender uma análise institucional em um estabelecimento educacional privado, a partir do cotidiano, da análise de documentos e da perspectiva dos docentes e dirigentes, valeram-se da abordagem etnográfica, tendo, como referencial teórico-metodológico, a esquizoanálise de Deleuze e Guattari e a analítica do poder de Foucault. A pesquisa questiona se, devido ao excesso de regulamentação, principalmente do uso do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Plano Pedagógico Institucional (PPI), os meios de avaliação institucional possibilitam uma expressão autêntica da filosofia e dos valores da instituição, ou reduzem-se a mais um entrave à criatividade empreendedora, reafirmando apenas o poder do Estado como instância molar. Os participantes da pesquisa foram: a secretária acadêmica, os quatro diretores e onze professores selecionados nos cursos ofertados pelo estabelecimento. Com os diretores e professores foram feitas entrevistas semi-estruturadas, realizadas com o auxílio de gravador digital. Além disso, foi utilizada a observação participante. No plano micropolítico, em que ocorrem multiplicidades moleculares, intensivas, anômalas e nômades coexistindo e afetando o plano molar, apontam que “o processo de criação do projeto pedagógico é condicionado não só pelas relações de forças que atravessam o cotidiano institucional [...], mas também pelos modos de subjetivação que são produzidos [...]”. Concluíram pela semelhança entre o estabelecimento estudado e seus congêneres nos aspectos: histórico, político e social; na arquitetura em forma de panóptico, de maneira a facilitar a vigilância, inclusive fazendo uso de câmeras espalhadas; e na excessiva preocupação com a limpeza, sinalizando a presença de uma “verdade absoluta”. Quanto à construção do PPI/PDI, embora previsto como uma construção coletiva, tal não aconteceu, já que foi utilizada uma consultoria educacional para moldar o estabelecimento de maneira a ser avaliado satisfatoriamente pelo MEC/INEP, e que, se nesse aspecto funcionou como facilitador, por outro lado resultou em entrave à ação

pedagógica e administrativa, apresentando-se como elemento de poder. Mesmo assim, não desaparecem as linhas de fuga, possibilitando o nascimento do novo e do diferente

Colares (2004) ao investigar os efeitos da participação de estudantes de Medicina (de uma faculdade pública) em grupo reflexivo sociodramático sobre dificuldades iniciais da formação médica, utilizou o Sociodrama Educacional que tem como foco as interações sociais e a transformação de conflitos intergrupais. Após a realização de entrevistas iniciais, 12 reuniões, com 24 estudantes divididos em quatro grupos, e entrevistas em grupo, concluiu pela importância de um espaço vivencial na formação médica, diminuindo os conflitos, pois o grupo foi palco de discussões acerca de suas vocações, perspectivas e expectativas. No aspecto relação professor-aluno, os alunos consideram importante a figura do professor, principalmente para mostrar a relevância de determinados tópicos da matéria ensinada e estimular o aluno no aprendizado, enfatizando uma maior proximidade professor-aluno e maior conhecimento do aluno por parte do professor, de maneira a favorecer o aprendizado (p. 83). Considera importantes os serviços de apoio ao estudante universitário, pois possibilitam reflexões quanto ao aprimoramento do ensino e da graduação médica, valorizando a associação entre grupos de apoio e instituição.

Peres (2006) e Peres e Andrade (2005), com o objetivo de investigar as concepções e motivações dos estudantes sobre as peculiaridades e os papéis das atividades extracurriculares durante a formação médica (faculdade pública de Medicina), empreenderam investigação qualitativa com a utilização de um pré-inquérito (aplicação de questionário em 463 estudantes do 1º ao 6º anos), entrevistas individuais semi-estruturadas e entrevistas com dois grupos focais. Pelas entrevistas constatou-se que apenas 6,6% dos estudantes não participam de atividade extracurricular, indicando uma cultura institucional que estimula a formação de um currículo paralelo, fator de integração e identificação com determinado grupo, segundo disseminação entre os colegas. Concluíram que as entrevistas individuais trouxeram o tema de forma mais pontual e os grupos propiciaram dinâmica mais reflexiva, permitindo o aflorar das frustrações e conflitos, além do questionamento sobre os currículos instituído e paralelo.

Pires (2008), objetivando identificar concepções e relatos vivenciados pelos alunos de Psicologia a respeito de sua formação, utilizou entrevistas em grupo focal, realizadas com 27 alunos do terceiro ao quinto ano, dez do sexo feminino e sete do masculino, do Curso de Psicologia, precedidas de entrevistas individuais para a coleta de dados. Os alunos trouxeram críticas acerca da distribuição da carga horária, conteúdo ministrado, avaliação, desempenho docente, manifestaram expectativas e decepções quanto ao curso e realçaram a importância das vivências extraclasse e da transformação que neles ocorre no transcorrer do curso. De

posse desses resultados, a autora considera importante o esclarecimento à população, principalmente aos jovens que pretendem ingressar no ensino superior, sobre o Curso de Psicologia. Conclui pela importância da realização de reuniões com docentes e alunos para a ventilação das insatisfações dos alunos e melhora e reavaliação da estrutura do curso, bem como do relacionamento professor/aluno. Devido às intensidades emocionais a que são submetidos os alunos de Psicologia, a autora sugere a criação de órgão de apoio educacional e psicológico para amparo dos alunos.

Esses grupos de vivências dos alunos demonstram que, com a instituição de espaços próprios para trocas de vivências e impressões acadêmicas, estas se expandem para os territórios das salas de aula de maneira espontânea.

Desse modo, o presente projeto propõe-se dar continuidade ao desenvolvimento desta linha de pesquisa, no sentido de compreender como os alunos universitários concebem seus cursos e as vivências que os constituem. Pois julgamos de fundamental importância “dar voz” ao aluno, com a expectativa de que, ao ser ouvido, possa levar a transformações importantes e significativas para a melhoria de seu respectivo curso, agora, porém, sob o referencial esquizoanalítico.

Sendo assim, neste projeto se colocam as seguintes questões:

Como se dá a percepção dos alunos de Direito sobre o aprendizado que vivenciam? Quais encontros favoráveis estão sendo proporcionados pelos professores para a ocorrência de possível aprendizado jurídico, de provável vivência da realidade do Direito? Em que medida os alunos revelam-se satisfeitos ou insatisfeitos com as práticas e vivências em seus cursos?

2.4 JUSTIFICATIVA

A relevância desse trabalho está na abordagem de condições proporcionadas pelos professores, reveladas pela perspectiva do aluno, de maneira a favorecer o processo de aprendizagem. O estudo pretende colocar ênfase em aspectos positivos e negativos observados na prática jurídica docente e discente, em sua concretude diretamente observada em sala de aula e laboratório prático. A maioria dos estudos tem identificado a macropolítica educacional, digamos assim, o macro-sistema educacional como causador da deficiência do ensino/aprendizado de Direito: as legislações de maneira geral, e a organização e programação de cursos delas decorrentes. Aqui, a abordagem é feita em termos da

micropolítica que se processa no interior das escolas, nas salas de aula, onde são processadas as verdadeiras interações que podem ensinar o aprendizado. Pois as verdadeiras mudanças, reais, processam-se na intimidade das salas de aula, quando presentes, unicamente, professores e alunos. Esse tipo de enfoque gera uma pesquisa de cunho mais direto e intimista, identificada com a efetiva atividade docente. Evita-se a abordagem da legislação ou das formas generalizadas, que colocam a pesquisa em plano distante, abstrato, dificilmente havendo a identificação com a realidade do dia-a-dia da sala de aula, do contato professor-aluno. O método da etnografia, raramente utilizado no ensino de Direito, contrasta com a maioria dos estudos disponíveis, realizados sobre dados fornecidos por instituições governamentais. A pesquisa de campo, empírica, dentro das escolas, raramente é utilizada. Soma-se a isso a escassez de pesquisa com referencial teórico esquizoanalítico na área educacional, como bem demonstrado por Costa e Andrade (2009, p. 30).

2.5 OBJETIVOS

2.5.1 Objetivo geral:

Conhecer as condições de ensino e aprendizagem no curso de Direito na percepção dos alunos, procurando investigar as características pedagógicas, didáticas, sociais e administrativas.

2.5.2 Objetivos específicos:

1. Conhecer as práticas docentes num curso de Direito de uma instituição particular;
2. Investigar o relato dos alunos sobre os seus processos de aprendizagem no curso de Direito, buscando identificar as principais categorias que contribuem para o conhecimento de tal processo;
3. Mapear os contextos favoráveis e desfavoráveis da aprendizagem.

3 MÉTODO

A verdadeira viagem não consiste em chegar a novas terras, mas em ver com outros olhos.

Marcel Proust

3.1 REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Optou-se pela pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico, que contou com a observação participante, entrevistas informais e análise de documentos entre suas técnicas de coleta de dados. A importância desse tipo de pesquisa está no processo, no que está acontecendo e não propriamente no resultado, vindo, portanto, ao encontro do tema escolhido uma vez que também diz respeito ao desenvolvimento de um processo, constituindo-se em instrumental de eleição para esse tipo de estudo (ANDRÉ, 2001, p. 31).

Esta abordagem tem ainda como característica a preocupação com a visão que as pessoas têm de si e do seu contexto e a aproximação investigador-pessoas/situações/eventos, observados na sua manifestação natural. Além disso, faz uso da descrição e da indução, buscando a formulação de conceitos, hipóteses, teorias, e não sua avaliação por meio de instrumentos padronizados.

A escolha pelo método etnográfico deveu-se à necessidade de imersão no campo de pesquisa para o acompanhamento do processo da aprendizagem, uma vez que esta não pode ser separada do contexto em que acontece e depende de uma série de variáveis singulares e imprevisíveis somente detectáveis no ato em si da observação.

A análise dos dados obtidos será feita por meio de triangulação dos dados que, segundo Minayo (1998), utiliza-se nas pesquisas qualitativas quando da indicação do uso de várias técnicas de abordagem, de vários tipos de análise, de vários informantes e pontos de observação, com o objetivo de verificação e validação da pesquisa.

3.2 LOCAL

A pesquisa foi realizada em uma das faculdades particulares de Direito, na região nordeste do Estado de São Paulo, no período noturno. Além do curso de Direito, a faculdade oferece mais catorze, distribuídos nas três macro-áreas. Como a maior concentração acontece no prédio central, inclusive os eventos como semana de artes e semana de exposição de livros, há certo entrosamento entre os alunos das diversas áreas.

Uma grande parte dos alunos do curso de Direito são de cidades próximas. Chega-se a contar mais de trinta ônibus de cidades vizinhas no entorno da faculdade.

Atualmente, a faculdade só oferece curso de Direito no período noturno. Sendo assim, grande parte dos seus frequentadores trabalha no período diurno.

A maioria dos professores da faculdade também reside em outras cidades. Muitos viajam com os próprios veículos, embora a faculdade ofereça serviço de transporte intermunicipal com veículo próprio.

3.3 PARTICIPANTES

A pesquisa desenvolveu-se desde o final do segundo semestre de 2009 até meados de junho de 2010.

Em 2009, havia cerca de 180 a 190 alunos, distribuídos como no quadro abaixo. Em 2010, o número de alunos passou a ser 271.

Os dados de 2009 foram aproximados pelo Prof. Gilberto, pois não conseguimos acesso a eles.

Os dados de 2010 também foram fornecidos pelo Prof. Gilberto, mas obtidos na intranet de uso privativo dos funcionários da faculdade.

2º semestre de 2009		1º semestre de 2010	
período	número de alunos	período	número de alunos
2º	55	1º	100
4º	30	3º	53
6º	25 a 30	5º	40
8º	40 a 45	7º	36
10º	35	9º	42

Quadro 1 - Número de alunos matriculados em 2009 e 2010

As observações no primeiro semestre da pesquisa desenvolveram-se nas salas do 4º, 6º e 8º períodos, totalizando aproximadamente 100 alunos. No segundo semestre, foram observadas aulas de todos os períodos, totalizando 271 alunos.

Foram observadas aulas de 17 professores.

As salas de aula foram sendo observadas à medida que a presença da pesquisadora foi sendo aceita pelos alunos e professores. O tempo de dedicação a cada disciplina variou segundo o número de aulas, presença de professores e de alunos, existência de feriados e acontecimentos em sala de aula.

3.4 INSTRUMENTOS

Os instrumentos da pesquisa de campo foram: observação participante, diário de campo, entrevistas formais anteriormente agendadas e com seguimento de roteiro, entrevistas informais acontecidas espontaneamente no decorrer da pesquisa, questionário a alunos e áudio gravações de aulas.

No período da pesquisa, foram feitas 88 observações dentro e fora das salas de aula, totalizando, aproximadamente, 170 horas. Dessa maneira, quarto/quinto períodos são a mesma turma, assim como sexto/sétimo e oitavo/nono. Foram cerca de sete meses de convivência com alunos e professores, mas em maior grau com alunos.

Devido às facilitações de professores e alunos, as salas mais observadas foram as do quarto/quinto e oitavo/nono períodos.

Além das observações em sala de aula e em palestras, houve participação da pesquisadora em dois churrascos, duas excursões e na seleção de um candidato a professor.

Somadas às observações participantes, foram utilizadas as anotações de um diário de campo, gravações de aulas (cerca de setenta horas), posteriormente transcritas, entrevistas formais e informais. Estas, na verdade, mais conversas que entrevistas, dada sua espontaneidade.

Observe-se que todos os nomes utilizados na pesquisa são fictícios, incluindo os “apelidos” dos locais da faculdade.

3.5 PROCEDIMENTOS

1ª etapa:

Contatos iniciais: A busca por um campo de pesquisa foi prolongada, haja vista a resistência das instituições de ensino para aceitarem a presença de pesquisador externo para a averiguação da existência, ou não, de aprendizagem na área do Direito. Em quatro das faculdades contatadas houve anuência dos coordenadores de curso, mas a administração ou reitoria impuseram obstáculos à pesquisa, como, por exemplo, a existência de supervisão do MEC ou de reformulação de curso. Uma das faculdades, depois de insistência da pesquisadora por uma resposta, após mais de duas semanas, deixou o projeto na portaria da instituição, aos cuidados de funcionários, que o devolveram sem qualquer justificativa ou observação sobre o impedimento à pesquisa. Dificuldade adicional foi a inexistência de turma de formandos em cursos criados mais recentemente.

Depois de inúmeros entraves, a pesquisadora entrou em contato, por correio eletrônico, com o presidente da mantenedora de uma faculdade localizada em cidade do interior do Estado de São Paulo, Sr. Clóvis, (nome fictício) solicitando-lhe data para reunião a fim de expor o projeto. A pesquisadora foi informada de que não havia objeções da direção da escola quanto à realização da pesquisa.

Após a constatação da grande dificuldade que se interpõe para instalar-se numa instituição particular com o fim de pesquisar um curso de Direito, veio a resposta favorável autorizando a entrada no campo de pesquisa. A pesquisadora teve também a concordância do coordenador do curso de Direito em recebê-la para que lhe fizesse a exposição do projeto, em audiência previamente agendada. Aqui, o processo inverteu-se em relação às demais instituições: primeiro, houve a anuência administrativa e após, a da coordenação do curso.

A reunião deveria ficar restrita à pesquisadora e ao coordenador, Dr. Mário¹, que já estava a par da situação.

No dia agendado, a pesquisadora chegou ao *campus* com bastante antecedência, por volta das dezessete horas, para poder ter a oportunidade de situar-se e evitar situação de atraso justamente no primeiro contato pessoal.

Por volta das dezenove horas, para lá se dirigiu, identificando-se no portão de entrada e indo à sala da coordenação, não sem antes se informar, novamente, sobre sua localização (por correio eletrônico, o diretor já havia informado).

Passados alguns minutos, chegou o coordenador, a quem se apresentou. Pediu que o acompanhasse a uma sala contígua, de portas de vidro.

A pesquisadora fez uma pequena introdução a respeito de seus primeiros contatos, falando-lhe, novamente, das pessoas que fizeram referência à faculdade e de um artigo que havia lido na Revista Jurídica da Faculdade, escrito pela coordenadora do Curso de Direito que frequentou.

Foi um contato tranquilo, e o coordenador, bastante receptivo, pediu que lhe falasse sobre o projeto, que a pesquisadora expôs em moldes semelhantes aos que havia já exposto para o diretor, acrescentando o procedimento em sala de aula e as entrevistas com professores e alunos. Ele demonstrou bastante interesse, perguntando sobre o acesso aos dados. Foi-lhe explicado sobre a disponibilidade que a faculdade terá sobre eles.

O coordenador, naquela ocasião, apresentou o Prof. Gilberto, espécie de “braço direito” da coordenação, embora sem cargo definido, que ajudaria nos contatos necessários.

A folha de rosto da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP - para a autorização do trabalho foi assinada pelo coordenador após sua apreciação.

Após o devido encaminhamento do projeto, e com o aval do orientador, solicitou-se autorização para dar início à pesquisa, que foi concedida.

Apresentação da pesquisa aos alunos: obtida a autorização, a proposta da pesquisa foi igualmente apresentada, (inicialmente, no primeiro semestre da pesquisa, aos alunos do quarto, sexto e oitavo períodos, no segundo semestre, aos de primeiro e terceiro períodos), por meio de visitas às salas de aulas, em horários regulares, conforme autorização do professor. Nessa etapa, foi aplicado questionário com perguntas semi-estruturadas aos alunos de um dos períodos do curso de Direito, buscando colher, de forma ampla, além dos traços distintivos do grupo, as percepções que têm acerca de sua aprendizagem, conforme o roteiro (Quadros 2 e

¹ O nome “Mário”, assim como todos os outros que aparecerem na dissertação, é fictício.

3). Dezenove preencheram a ficha. O aluno mais novo estava com 19 anos, o mais velho, com 43. A média de idade da sala era de 27,6 anos.

Q U E S T I O N Á R I O	D A D O S D O S A L U N O S	sexo	M	13
			F	5
			SI	1
		idade	19	1
			20	4
			21	2
			23	2
			25	2
			28	2
			32	1
			33	1
			38	1
			42	1
			43	1
		reside no local da faculdade	S	8
			N	9
			sem resposta	2
		transporte	van	1
			ônibus	10
			próprio	4
			próprio/ público	1
			não usa	1
			sem resposta	2
		trabalho	sem resposta	1
			não trabalham	2
			horas/dia	dias/semana
			4h	3
			4h	5
			6h	5
			7 ¹ / ₂	5
			8h	5
			8h	6
			9h	44h
			10	5
			12	6
			12x24 12x48	revezamento

Quadro 2 - Dados dos alunos que responderam ao questionário

DADOS DOS ALUNOS QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO QUANTO AO QUESITO TRABALHO		
sem resposta		1
não trabalham		2
horas/dia	dias/semana	
4h	3	1
4h	5	1
6h	5	1
7 ¹ / ₂	5	1
8h	5	7
8h	6	1
9h	6	1
10	5	1
12	6	1
12x24 12x48	revezamento	1

Quadro 3 - Dados sobre o trabalho dos alunos

2ª etapa: foram feitas observações da faculdade em termos de construção, espaços, horários de entrada e saída, intervalos entre as aulas.

3ª etapa: foram realizadas entrevistas individuais formais e informais com alunos e professores.

4ª etapa: observações em salas de aula. As aulas foram devidamente gravadas após a autorização do professor, sempre informado antecipadamente sobre o papel da pesquisadora e solicitada sua autorização para que fosse realizada a observação. Nos locais exteriores às salas de aula, como pátio, cantina, biblioteca, churrascos e excursões as observações foram cuidadosamente anotadas, não sendo utilizado o recurso da gravação.

3.6 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos com as notas de campo das observações participantes, transcrições das aulas gravadas, entrevistas formais e informais, documentação obtida pelo sítio virtual da faculdade e questionário aplicado aos alunos foram lidos cuidadosamente e organizados, sistematicamente, de maneira a classificá-los e serem submetidos à posterior análise de conteúdo, segundo Minayo (1998).

Houve inicialmente uma leitura e releituras sucessivas do material até que os temas recorrentes começassem a surgir, a partir deles é que foram elaboradas categorias e subcategorias apresentadas no resultado. Este conjunto de categorias e subcategorias foi modificado e ajustado diversas vezes até que se conseguisse uma melhor expressão dos aspectos temáticos mais relevantes e recorrentes em todo o material. Conforme recomenda a literatura sobre análise temática de conteúdo, cuidou-se para que as categorias e subcategorias fossem mutuamente excludentes e exaustivas em relação ao material que as originaram. A busca das relevâncias e recorrências tinha por finalidade revelar os sentidos e os significados que ações, atividades, discursos e escritos pareciam expressarem. Este material expressivo constitui-se na base de onde se partiu para proceder a novas análises, aquelas dos níveis de estratificações que prevê a Esquizoanálise de Deleuze e Guattari.

3.7 ASPECTOS ÉTICOS

Os aspectos éticos pertinentes à pesquisa foram cuidadosamente observados conforme as exigências éticas e científicas da Resolução de nº 196, de 10 de novembro de 1996: 1) a pesquisa foi realizada após assinatura por parte dos participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexos 1 e 2) que contém os seguintes aspectos: garantia de que serão prestados esclarecimentos, a qualquer momento do estudo, sobre seus procedimentos, os riscos e benefícios; que terão a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para a segurança do sigilo e do caráter confidencial das informações obtidas; 2) foram esclarecidos, no início da pesquisa, à instituição escolar, aos professores e alunos, os benefícios atuais ou potenciais, individuais ou coletivos do estudo, comprometendo-se, ao máximo, com eles; 3) foram assegurados aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, em termos do retorno educacional, do acesso aos procedimentos e aos resultados do trabalho. Antes de iniciado, o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP/USP.

4 RESULTADOS

No caso do indivíduo, a tarefa da educação é a seguinte: torná-lo tão firme e seguro que, como um todo, ele já não possa ser desviado de sua rota.

Friedrich Nietzsche

Os dados obtidos da pesquisa de campo foram divididos em três grandes agrupamentos, com suas categorias e respectivas subcategorias. Partindo-se de uma visão da macropolítica da instituição, foi-se direcionando a luz para nosso objetivo principal: o aprendizado na sala de aula, buscando, nesta visão mais intimista, territórios favoráveis à aprendizagem.

Dessa forma, temos, após relato de como foi a entrada no campo de pesquisa, uma análise da instituição, de onde partimos para as observações em sala de aula, chegando ao questionário aplicado aos alunos.

Entrada no campo. No início, a pesquisadora era pouco notada pelos professores, sendo confundida com os alunos. Mas para os alunos era vista como espiã da coordenação, delatora do que eles faziam em sala de aula. Em três de fevereiro de 2010, a aluna Luísa disse à pesquisadora que, inicialmente, ela era vista como a X-9 (personagem de história em quadrinhos, misto de informante e detetive particular) da sala, pois era quem levava os nomes de quem colava ao coordenador. Disse que era brincadeira da classe, pois todos sabiam do sigilo que há nas pesquisas.

Brincadeira ou não, dava para sentir, no início, certa desconfiança e estranheza por parte dos alunos.

Em dias de prova, a maioria dos alunos chegava bem antes da hora: uns para estudar, outros para elaborar colas. Em 2009, antes de uma das provas do terceiro período, a aluna Helenice, dirigindo-se à pesquisadora, perguntou se seriam “dedurados” ao professor acaso colassem.

Com o passar do tempo, a confiança foi aumentando, havendo uma maior afinidade. Ainda em 2009, uma das alunas, Janaína, procurou a pesquisadora para manifestar seu

protesto e indignação (como ela mesma disse) quanto a um novo professor que veio suprir a ausência do anterior, demissionário. A propósito, o professor anterior sempre foi muito admirado e elogiado pelos alunos, às vezes até citado como exemplo do que consideram “bom professor” (dois alunos citaram seu nome quando da aplicação do questionário, embora tenham sido orientados para que não citassem nomes ou disciplinas). Enquanto pesquisadora e aluna caminhavam apressadas devido à hora (mais de 22h30), esta falou da profissão exercida pelo atual professor, que este mais parecia um “doido”, pois permanecia grande parte do tempo olhando para o nada ou olhando de um lado para outro da sala. Quanto à matéria, disse que passou apenas quatro artigos na lousa e mais nada, justificando ser difícil a matéria a ser ministrada e que ele teria que prepará-la melhor. Na metade da aula, tocou o sinal e ele, ao arrumar as coisas, percebendo que não havia movimentação dos alunos, só então perguntou à sala se não havia acabado a aula. A aluna, dirigindo-se à pesquisadora, complementou: esse professor sim “é um bom aprendizado pra você” e acrescentou, rindo: “não vai na prova não, porque ela não é um bom aprendizado pra você!”

Ainda em 2009, Anselmo, aluno do 8º período, ao ver a pesquisadora passar através da janela de sua sala, passou a sinalizar uma carteira e dizendo: “Ô doutora, onde pensa que vai? Pode vim aqui, ó [apontava a carteira]. Aqui é que é o seu lugar”.

4.1 O CURSO DE DIREITO DA INSTITUIÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO

4.1.1 Um pouco de história

O estudo foi realizado em uma faculdade situada no centro de uma cidade da região nordeste do Estado de São Paulo, com tamanho intermediário entre pequena e média, apresentando um crescimento mais no sentido horizontal que vertical, ficando alguns prédios mais altos restritos ao centro da cidade. Na cidade, com várias ruas arborizadas, e localizada em região rica, predomina o setor agrícola, embora conte com várias indústrias e comércio significativo.

Já chegando à cidade por uma das rodovias, há uma pequena mata nativa, refrescante, que ameniza a sequência de dias bem quentes e com ar abafado, características climáticas da cidade e região.

A entrada da cidade passa ao lado de antiga via férrea, com seus barracões cor creme e telhas francesas que, atualmente, têm destino diverso de acolher o entra-e-sai de passageiros, ou carga e descarga de mercadorias. Foram resgatados para fim cultural, destinados a proteger e difundir a memória do povo da cidade.

Margeado por dois aclives, encontra-se um rio estreito, ladeado por árvores e palmeiras, sendo, talvez, o local mais descampado da cidade.

Ao entrarmos na cidade, pela direita iremos em direção ao centro, onde há várias construções que lembram a época áurea do cultivo do café. Encontramos também o zelo por essa memória, pois além da preservação das diversas construções que datam dessa época, há várias outras sendo restauradas para a preservação da história e cultura da cidade. As construções antigas do centro são um convite a um passeio a pé, quando há sempre uma surpresa por algum detalhe antes não observado, seja de algum teatro, hotel ou mesmo de alguma casa. O administrador de um museu contou que as origens e a colonização tiveram forte influência italiana, como em várias cidades da região, devido às imigrações que sucederam ao abolicionismo, necessárias ao cultivo do café. Ao lado dessas histórias, mas não menos interessantes, contou as histórias dos terrenos e prédios em que, agora, situa-se a faculdade.

A faculdade localiza-se dentro do perímetro urbano. Está ilhada por casas que vendem material escolar e fazem fotocópias, bares e carrinhos de lanche. A rua onde está situada corta a avenida em que passa o rio. Dessa maneira, ao entrarmos pela cidade, vindos da cidade de origem da pesquisadora e seguindo pela avenida, é preciso subir à direita para chegarmos à faculdade, construída em local plano.

Inicialmente era apenas colégio. Em 1972, período da expansão do ensino superior particular como descrito na introdução, foi autorizado o funcionamento da faculdade com cursos voltados à formação de profissionais para o próprio colégio, mas restritos às áreas de Humanas e Exatas. Na realidade, três da área de Humanas e apenas um de Exatas.

Gradativamente, de 1999 a 2003, a esses cursos somaram-se outros, inclusive da área de Biológicas, sendo implantado também o curso de Direito. A faculdade conta ainda com cursos de pós-graduação na modalidade de ensino à distância.

O serviço informatizado da escola facilita ao aluno acessar todos os seus dados via internet. No caso específico do Direito, a informatização permite ao aluno acessar diversos sítios virtuais relacionados à área, proporcionando elos a revistas eletrônicas, legislações, jurisprudências e a órgãos governamentais, tais como polícia estadual, Ministério Público e Procuradorias federal, estadual e municipal, além do acesso ao sítio da OAB.

4.1.2 O espaço físico da instituição

Nesta categoria serão apresentadas as descrições do espaço físico da IES. Observe-se, primeiramente, que as designações utilizadas para os diversos locais da faculdade foram atribuídas por nós, não sendo as mesmas por eles utilizadas.

4.1.2.1 Parte externa

Na esquina, encontra-se um prédio pintado de vermelho e branco, onde foi instalado o Escritório de Assistência Jurídica (EAJ) da faculdade (conforme figura 1, abaixo, setor frontal esquerdo, em vermelho, identificado pelas iniciais “EA”).

Figura 1 - Vista panorâmica da faculdade

Junto a este, há um prédio no alinhamento, de três andares, em forma de caixote e tijolinho à vista, atualmente pintado de branco, com um portão grande em alambradinho na entrada e guarnecido com amplas janelas basculantes. Em uma faixa em cimento pintada de

branco, acima do portão, encontra-se o nome da faculdade. Este é o endereço oficial da faculdade, embora o acesso, dificilmente, se faça por ele. Neste prédio, estão distribuídas salas de diversos cursos, inclusive Direito (figura 1, setor, em branco e cinza, identificado como “F”).

Há cerca de cinco ou seis árvores frondosas plantadas na calçada, até chegarmos à casa da esquina, que tem palmeiras bem altas, plantadas em parte de sua frente. Esta casa, onde ficam as coordenações dos diversos cursos, fica ao lado do prédio em forma de caixote (figura 1, setor: FC, frontal direito). É uma casa assobradada, bastante ampla, de cor branca, provavelmente construída na década de 20. Recuada, tem, na maior parte da calçada, faixas pintadas para estacionamento de carros que seguem contornando a esquina. (Por serem poucas as vagas em comparação com o número de veículos de docentes e funcionários, a faculdade conta com um terreno localizado em frente ao prédio, que serve como estacionamento). A casa é cercada por seis pilares altos e brancos. Entre os pilares, há grades verticais com acabamento horizontal na parte superior. Sobre o acabamento, ornamentos em grade torneada. Em direção ao centro da casa, um portão largo. Ao contornar a esquina, continuamos no entorno da casa com mais quatro pilares e as grades no entremeio.

Atrás do portão e afastado de dois a três metros do alinhamento, uma escada pequena, de dois lances dá em um amplo terraço e de frente para uma porta que conduz ao interior da casa, com duas janelas pequenas e ovais, uma de cada lado da porta, dispostas verticalmente. Abaixo das janelas, dois vasos com plantas ornamentais guarnecem as laterais da porta. Outra janela, bem ampla, fica à direita da porta. No início do segundo lance, dois pequenos pilares ladeiam a escada, tendo vasos com folhagens neles. O terraço continua na lateral direita da casa, considerando estarmos de frente para a fachada. Arcos parabólicos cercam o terraço e entre eles pilares. Na direção da porta de entrada, há um pronunciamento da construção em direção ao jardim.

A parte de cima é acompanhada por um terraço descoberto, cercado por balaústres, tendo duas portas e uma janela.

O jardim é grande e agradável, com vários bancos por ele distribuídos e com muitas plantas, dentre as quais altas palmeiras que chamam a atenção.

Virando a esquina, portanto, deparamo-nos com outra entrada da casa (Figura 1, setor FC¹, intermediário direito, em vermelho) que não segue o alinhamento anterior.

A parte mais proeminente é o centro da construção. Uma escada de quatro degraus, ladeada por muretas com postinhos de iluminação, leva a um terraço pequeno e à porta de

entrada, que é de vidro. Arcos e pilares também se fazem presentes. Trata-se de sobrado com quatro janelas na parte superior e quatro na inferior.

Continuando o trajeto, contíguo à casa, há outro prédio (Figura 1, setor: F¹, intermediário direito, em branco) em estilo caixote, de três andares, mas tendo no térreo um pátio. De cor branca com detalhes em vermelho também abriga salas de aula em sua parte superior. Não há janelas para a rua, apenas aparelhos de ar condicionado. No térreo, há dois enormes portões em aramadinho (possibilitando a passagem de automóveis) para a entrada de alunos e professores. Entre os portões fica uma guarita em que fica o pessoal da segurança terceirizada. O acesso diário aos prédios é feito em rua perpendicular à situação oficial. É por lá que se faz a entrada dos alunos, professores e funcionários.

Dobrando a outra esquina há uma parte dos fundos da faculdade confinada a uma casa e na continuidade está o pátio das palmeiras com um portão também em aramadinho (Figura 1, setor: PP).

Atravessando a rua, bem em frente a essa entrada fica um bar (Figura 1, um retângulo azul, acima do título da figura).

À direita do bar, na mesma calçada, mas não junto a ele, voltando um pouco, há a biblioteca da escola (Figura 1, setor B; Figura 2, 15). Após essa visão externa da faculdade, será feita uma descrição do fluxo em seu interior, ficando mais restrita às áreas de maior fluxo, principalmente de estudantes da área do Direito, devido à maneira como foi sendo aumentada a construção no prédio mais recente, fazendo com que se pareça com um labirinto. A entrada ao prédio será pelos portões em que, diariamente, faz-se a entrada dos alunos e dos professores.

4.1.2.2 O interior da faculdade

Primeiramente, um esquema com os lugares:

Figura 2 - Esquema da planta do estabelecimento

O pátio de entrada

Adentrando no estabelecimento pelo portão da direita da entrada diária dos alunos, estamos no pátio de entrada (conforme figura 2, setor frontal direito, identificado com o número 1) que é bem amplo e pintado de branco com detalhes vermelhos. Nele estão distribuídos murais em que são fixados cartazes de eventos.

Por ter sido construído em dois pavimentos, as rampas possibilitam a facilidade do fluxo por pessoas portadoras de necessidades especiais.

Seguindo em frente, há uma rampa (figura 2, seguindo a seta que parte do retângulo identificado com o número 1, identificadas por dois números 2) que leva diretamente às salas de aula (figura 2, no retângulo identificado com o número 4, situado sobre os dois pequenos de número 2). À esquerda, degraus (figura 2, retângulo amarelo com bordas e hachurado em preto, identificado pelo número 3, à esquerda dos retângulos de número 2) conduzem à casa antiga (figura 2, setor frontal esquerdo, identificado com o número 5) e, conseqüentemente, à coordenação dos diversos cursos.

Subindo pela rampa, ao dobrarmos à esquerda e depois à direita (figura 2, setor frontal direito, retângulo identificado com o número 1), encontramos-nos no segundo andar do prédio das salas de aula, onde estão localizadas todas as salas em que se ministram aulas de direito, com a exceção de uma única sala localizada no térreo, a do 5º período, que se situa sob o anfiteatrinho (figura 2, 6 - retângulo azul contíguo ao retângulo de número 4).

Ao dobrarmos à direita e, após, à esquerda, iremos dar em uma espécie de anfiteatro pequeno, onde funcionou o primeiro ano, antes da sala ser dividida em duas (figura 2, retângulo azul contíguo ao retângulo de número 4, identificado com o número 9). Seguindo reto, à direita está localizada a sala do 3º período/2010 (figura 2, retângulo azul pequeno, identificado com o número 7, localizado dentro do retângulo de número 4). Se virarmos à esquerda, têm-se acesso às salas do 1º, 7º e 9º períodos de 2010 (conforme figura 2, acima do retângulo azul de número 9, respectivamente identificado com o número 4 para o 1º período e 8 para 7º e 9º períodos).

O pátio central

O prédio central em que são ministradas as aulas de Direito possui salas com portas com visores que dão para galerias com grades de aproximadamente 1,30m de altura, existentes em todos os andares e que formam um “U” ao redor de um pátio central (Figura 2, parte mais central da figura, retângulo cinza identificado com o número 9).

O pátio em questão é todo cimentado, com desenhos em forma de losango formados por pedras de cor cinza. Sua área descoberta é maior que a coberta. Há várias salas que dão para ele, no térreo, mas apenas uma do Curso de Direito, como descrito anteriormente. Nele há duas cantinas em situações opostas.

Voltados para o pátio central há banheiros grandes, masculino, feminino, ambos em nível mais alto e para portadores de necessidades especiais, sendo este no mesmo nível do pátio.

Este pátio liga-se ao EAJ, situado no prédio da esquina por meio de um pequeno corredor (Figura 2, 12).

Na parte mais distante da entrada oficial, ainda na área descoberta, mas com um puxado que a encobre, uma escada em alvenaria, em formato quadrado, leva aos demais pavimentos. Tem-se acesso a ela pela parte coberta, em que se localiza a cantina 2. Próximos, estão quatro bancos em madeira escura ripada, retos e sem encosto, colocados ao redor de um vaso grande com um tipo de palmeira, formando um desenho de quadrado.

Dependurado na escada e voltado para o pátio, normalmente, há cartazes enormes de propaganda do estabelecimento ou explicativos, medindo de três a três metros e meio e cobrindo, tanto no comprimento como na largura, toda essa parte da escada. Abaixo do primeiro patamar, um em cada canto, dois vasos grandes com folhagens.

De frente à cantina 2, fica o pátio das palmeiras (Figura 1: 10). Por esse pátio tem-se acesso à sala dos professores. Dois vasos com folhagem guarnecem a entrada que leva a ela. Nas paredes ao redor do pátio encontram-se dois jogos de recipientes para lixo com as cores que seguem as normas ecológicas, havendo também extintores de incêndio com as respectivas demarcações. Há um número reduzido de bancos, de três a cinco no máximo, mas há uma espécie de saliência em cimento em parte da parede em que ficam os banheiros, a qual faz as vezes de banco.

Em volta do pátio central, em quaisquer dos pavimentos, alinham-se salas de aula. As salas do primeiro patamar dão para um corredor/sacada cercado por uma grade vertical, de

aproximadamente metro e meio de altura, pintada em cor clara. No primeiro semestre da pesquisa, a exceção era a sala do 6º período, localizada mais anteriormente. No segundo semestre, houve também mudança da sala do 9º período que passou a funcionar ao lado da do 6º/7º. Embora nem todas as salas do Direito fiquem voltadas para o pátio (as duas anteriormente mencionadas dão par um vestíbulo, no primeiro patamar), o acesso mais rápido que se tem a elas é por meio do pátio central.

Todas as salas possuem grandes janelas envidraçadas e portas com visores. Na volta do pátio, pilares fazem a sustentação do prédio (Figura 3).

O pátio da casa

Do pátio central, sai um pequeno corredor que leva ao pátio da casa em que funcionam as diversas coordenadorias (Figura 2: 13 e 14). No final deste corredor, um de cada lado, estão dois vasos grandes, pintados de branco, com árvores frutíferas de aproximadamente dois metros de altura. O pátio da casa forma um corpo só com o jardim da casa e liga-se, por meio da escada (Figura 2:3) ao pátio da entrada. É um pátio muito agradável, pois lembra o quintal de uma casa ampla e gostosa, tendo como ornamento algumas plantas e bancos em cimento.

O chão desse pátio é revestido por pedras cor areia, que lembram o formato de leque ou cauda de pavão. Também há locais cimentados que parecem recobrir lugares que, antes, seriam canteiros. Na lateral da casa há um canteiro pequeno cercado com muretas, utilizadas como assento. Uma parte deste canteiro fica sob uma escadinha de três degraus que leva a uma doceria, terminais bancários, e a banheiros. Observe-se que há vários banheiros espalhados pelo prédio todo em todos os andares (Figura 3: 7). Oposta à doceria, ao lado do canteiro, há uma escada bem pequena que desce a um nicho, em que são vendidos crepes, sob uma das escadas que leva à parte superior da casa. Bem em frente ao canteiro, paralela à construção da casa, localizam-se o departamento de cobrança, uma sala em que são atendidos os beneficiários do *Programa universidade para todos* (ProUni) e os alunos que pleiteiam o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), além de ficar ali também o setor de financiamentos da faculdade. Neste prédio, uma escada dá acesso a outra porta de entrada do anfiteatrinho, diagonalmente oposta à que dá abertura ao pátio central.

Perpendicularmente ao canteiro e à casa encontra-se uma sala de xérox e de acesso à internet. Também neste local os professores deixam disponível o material didático utilizado.

Ao lado esquerdo do canteiro, há uma escada de três lances que leva a uma espécie de *hall* sobre a casa, com acesso a salas de coordenações dos diversos cursos.

Entrando na casa por esse “quintal”, no térreo, há duas salas onde funciona o núcleo de prática jurídica, uma à esquerda da sala da coordenação do curso de Direito, ficando a outra em frente. Do lado direito da sala da coordenação, fica uma sala que traz na porta os dizeres: *Oficina de tradução e revisão: espanhol, inglês e português*.

Observe-se a existência de rampas de acesso aos diversos locais dos prédios, principalmente às salas de aula e de banheiros para os que tenham necessidades especiais.

	Quantidade	Área Total (m²)
Área de lazer	Pátio do prédio central Pátio das palmeiras Área do xérox Fumódromo 2 Praças de alimentação	1.204,06
Auditório	1	124,0
Banheiros	23 (74 boxes)	429,18
Biblioteca	1	433,84
Instalações Administrativas	10 salas	370,43
Laboratórios	20	929,80
Salas de aula	70 salas climatizadas	4.696,3
Salas de coordenação	17	68,0
Salas de docentes	3	109,0
Outros	Cozinha Jardim de Inverno Sala da Banda Musical Depósito espaço cultural	2,21 32,84 21,20 30,32

Quadro 4 - Infraestrutura física e instalações acadêmicas

4.1.2.3 As salas de aula

As aulas do 1º período foram observadas antes que houvesse a cisão da sala. Por haver muitos alunos, as aulas eram ministradas, primeiramente, na sala em que, no ano anterior, funcionava o 8º período por ser a maior. Mas embora seja a maior sala da escola, ainda não suportava o grande número de alunos. Assim, as aulas passaram a ser no “anfiteatrinho” (Abaixo, figura 3: 1, parte inferior do desenho).

Cenário pátio central – 1º pavimento

Figura 3 - Vista de salas de aula que dão para o pátio central

É possível o ingresso na sala por uma porta que dá para o corredor de acesso ao pátio central (Figura 3: 1A, na parte superior direita do retângulo localizado na parte inferior do desenho), e por outra porta, bastante larga que leva a uma das escadas que dão para o pátio da parte antiga da faculdade (Figura 3: 1B, na parte inferior esquerda do retângulo localizado na parte inferior do desenho).

A sala localizada no primeiro pavimento é, mais ou menos, o dobro da anterior: tem nove fileiras com, aproximadamente quinze cadeiras em cada uma. Há dois degraus que dividem a sala em três patamares, onde ficam os alunos (Figura 3: 1a, 1b, traços verticais no retângulo da parte inferior do desenho). Dessa forma, ao entrarmos na sala pela porta que leva ao corredor, temos que descer dois degraus para chegarmos às cadeiras da frente.

As cadeiras, de cor creme, como as de todas as classes, são almofadadas em azul, possuindo um amplo braço na parte anterior. São colocadas encostadas umas às outras na fila em que estão de maneira a impossibilitar a passagem entre elas. Desse modo, para o acesso às demais filas, é preciso fazer uso dos degraus, região em que se encontra algum espaço para a locomoção. Mesmo assim, com a sala cheia, há certa dificuldade, pois é preciso manipular as cadeiras para abrir passagem.

Há um tablado na parte anterior da sala, em que ficam a mesa e uma lousa verde, com um leve quadriculado, ladeada por duas caixas de som grandes (Figura 3: c, retângulo cinza escuro, na parte esquerda do retângulo inferior).

Na parede do corredor, estão as janelas basculantes, com cortinas em painel, cor creme; distribuídos pela parede da porta larga, estão três aparelhos de ar condicionado.

O piso é emborrachado e no teto, de placas brancas, aparentando gesso, estão distribuídos quinze jogos de lâmpadas fluorescentes com três delas em cada um.

As demais salas também estão situadas no primeiro pavimento, com exceção da sala do 4º/5º período, localizada no térreo, com porta que dá diretamente para o pátio central.

Embora haja diferenças de tamanho entre elas, todas possuem paredes bem claras, quase brancas, amplas janelas basculantes, com cortinas em forma de painel na cor creme, lousa verde com um leve quadriculado, tendo uma tela retrátil branca em sua parte central e iluminação embutida na parte superior. Algumas salas possuem uma lousa branca na parede lateral e tablado.

Possuem revestimento emborrachado no piso, com exceção da sala do 6º período, revestida com granito, calhas com jogos de luzes fluorescentes (as salas são bem claras), ar condicionado e ventiladores.

A mesa do professor situa-se em frente às carteiras, no canto em oposição à porta. Todas as salas possuem as fileiras distantes umas das outras por apenas meio metro e as carteiras enfileiradas ficam bem encostadas umas às outras, impossibilitando a passagem entre elas e dificultando o circular entre as fileiras. De tal modo que, se o professor adentra as fileiras, deverá voltar pelo mesmo caminho, não havendo como ele passar para outro corredor.

Sala do 3º período (Figura 3: 2, retângulo disposto verticalmente do lado direito da figura); sala do 4º/5º períodos (sob 3:1); sala do 6º período (Figura 3: 4, canto superior esquerdo); sala do 8º/9º períodos (figura 3: 6 e 4).

4.1.2.4 A sala da coordenação do curso de Direito

O curso de Direito é o único da faculdade que usufrui de sala de recepção e coordenação própria e restrita. Todos os demais têm um espaço único dividido por baias para os coordenadores.

A sala da coordenação é fechada por ampla porta de vidro, havendo cadeiras do tipo escritório, com pés de metal, assentos e encostos escuros e almofadados. No seu interior, há cadeiras à esquerda de quem entra e computadores, com cadeiras ao lado direito também de quem entra. Estes computadores são utilizados pelos alunos para verificarem sua situação escolar, que está totalmente disponível em meios informatizados. Oposto à porta de entrada há um balcão que separa a sala de um pequeno local onde ficam os responsáveis pelo atendimento. Ainda do lado esquerdo, há uma porta com vidros grandes, que é uma sala onde fica o coordenador, utilizada também para reuniões com professores.

4.1.2.5 A biblioteca

A biblioteca é de uso comum de toda a faculdade, localizada em um prédio na rua de trás do prédio (Figura 1: B; 2: 15). Embora constasse, no próprio sítio da faculdade, possuir área total de 433, 84 m², atualmente o sítio da biblioteca apresenta sua área com 731, 86 m², sendo 458, 36 m² de acervo e 234, 76m² de salas de estudo. O restante da metragem é ocupado pela sala de vídeo (12,17 m²), de reunião (17,17 m²) e sanitários masculino e feminino (cada um com 4,70 m²).

Trata-se de construção recente, de linhas retas, também pintada de branco com detalhes em vermelho. Quase no centro do prédio, uma pequena escada leva à porta de entrada. Há dois canteiros, um de cada lado da entrada, estando o esquerdo sob ampla janela de vidro e acima dela, em letras de forma, em vermelho, está escrito biblioteca. Neste canteiro há uma folhagem de cor de um vermelho intenso. No canteiro da direita e em um quadrado na frente do prédio estão plantadas três palmeiras. Há um busto em metal também deste lado do prédio.

Adentrando a biblioteca, à esquerda ficam alguns pufes e armários na parede oposta à porta de entrada. À direita, há um balcão quadrado, em madeira, para atendimento, onde ficam computadores para consulta e funcionários. Continuando à direita do balcão, há uma sala sem portas em que ficam computadores para uso dos alunos defronte a duas janelas amplas, envidraçadas.

À direita da entrada, mais adiante encontramos o acervo da biblioteca com vinte e cinco mil obras e quarenta e cinco mil exemplares, precedido por outro balcão de

atendimento. Os livros, dispostos por assunto, encontram-se em estantes de metal e de madeira.

Dos vinte e cinco mil títulos, dois mil oitocentos e noventa e seis pertencem ao Direito. Como há quinze cursos de graduação, aproximadamente 12% dos títulos pertencem ao Direito, ou seja, o Direito possui 73% a mais do que a média de mil seiscientos e sessenta e seis títulos por curso. Os títulos indicados pelos professores têm maior número de exemplares.

O acesso ao acervo da biblioteca destina-se ao corpo docente, discente, funcionários e estagiários. A consulta local dos livros também é aberta à comunidade em geral.

A biblioteca funciona de segunda a sexta-feira, das 8 horas às 22h35 e aos sábados das 8 às 12 horas, possuindo horário diferenciado no período de férias e oferecendo serviços de processamento técnico do acervo, consulta de empréstimo, levantamento e orientação bibliográficos. Os serviços fornecidos pela biblioteca são exercidos e coordenados pelo bibliotecário responsável. Além deste, há cinco auxiliares de biblioteca.

O período de empréstimo dos livros aos alunos da graduação é de sete dias, renováveis por outros sete. A renovação pode ser feita por meio eletrônico, como também a consulta aos títulos do acervo e a reserva de livros.

O uso dos computadores é permitido somente aos alunos da faculdade pelo tempo de vinte minutos, tendo no regulamento da biblioteca as restrições e orientações para seu uso.

A biblioteca conta com um jardim de inverno envidraçado, em que há duas palmeiras e algumas folhagens, facilitando a iluminação do ambiente. Há várias baías e mesas de estudo distribuídas no seu interior e salas para estudos individuais e em grupo.

4.1.2.6 O Escritório de assistência jurídica

O escritório de assistência jurídica (EAJ) está localizado no prédio gêmeo que foi preservado (Figura 1: EAJ; 2: 12). O prédio de dois andares, pintado de vermelho com detalhes em branco em sua fachada, apresenta três janelas basculantes compridas no pavimento superior, sendo o do meio ladeado por mais dois do mesmo comprimento, mas estreitos, e dois no térreo, com dois estreitos ladeando a porta que é de vidro. O telhado, de várias águas, tem cobertura de telha francesa, de cor vermelha e é emoldurado por calha.

Bem na esquina há um recuo do prédio que depois se alarga novamente, até o alinhamento. No recuo localiza-se canteiro em que estão plantadas uma palmeira e folhagens.

Outro canteiro fica à direita da porta da entrada, ladeada por mais duas palmeiras. Uma pequena escada dá acesso à porta.

No interior do escritório, bem à frente da porta, há um balcão em fórmica, onde são feitos os primeiros contatos com os clientes. Em “L”, encostada em divisória, à direita do balcão, uma pequena mesa, também em fórmica, faz as vezes de estante, com livros para consulta. Nesta divisória, do lado que fica atrás do balcão, há uma porta que conduz a outra sala, onde fica o professor responsável pelo escritório. E continuando na divisória, só que agora na parte que fica à frente do balcão, há outra porta que leva à mesma sala. Atrás do balcão, há outra porta de vidro que faz a ligação do prédio do escritório às dependências da faculdade. À esquerda, há uma divisória que separa a sala de espera dos três pequenos compartimentos onde os alunos fazem o atendimento. Cada compartimento com sua mesa de fórmica retangular, com computador, cadeira onde se sentam os alunos e mais duas cadeiras para os clientes.

Na sala em que fica o professor, há uma mesa redonda, em fórmica, com oito cadeiras, utilizada para reuniões com os alunos. Atrás dela há dois arquivos de cor cinza, onde ficam as pastas dos clientes. Do outro lado da sala fica a mesa do professor. Na sala há uma entradinha que leva a um *hall* em que está uma pia e dois banheiros.

4.1.2.7 O pátio das palmeiras

O pátio das palmeiras tem o mesmo calçamento que o pátio central e é ladeado por dois canteiros compridos em que estão plantadas algumas palmeiras: cinco de um lado e duas de outro (Figura 1: PP; 2: 10). Em um dos canteiros estão os mastros para hasteamento de bandeiras. É sob ele que se localiza um poço enorme, segundo o dono de uma das cantinas.

Mas o que importa nele é sua localização peculiar: tem um portão em alambradinho, utilizado para trânsito do pessoal de serviço, que dá para a rua oposta à da entrada. Ou seja, quem entrar pelo portão do endereço oficial, seguindo em linha praticamente reta, chega à outra rua.

E do outro lado da rua, está localizado um bar ou lanchonete em que é colocado telão na calçada em dias de jogos de futebol, voltado para a rua (Figura 1). Nem é preciso sair da escola para assistir ao jogo.

4.1.3 Aspectos acadêmicos do curso de Direito

No sítio da faculdade constam todas as normas necessárias sobre o funcionamento do curso em si: monografia, estágio supervisionado, atividades complementares, dentre outras informações.

4.1.3.1 Caracterização do curso

O curso de bacharelado em Direito da faculdade em questão, embora conste no sítio da faculdade como semestral, necessitando da renovação da matrícula a cada semestre, com o ano letivo dividido em períodos, do 1º ao 10º, tem como ingresso o início do ano somente, não havendo classes iniciadas no segundo semestre do ano letivo. Abrem-se exceções para poucos alunos em que é feita uma seleção pela coordenação, a fim de que se demonstre se o aluno é apto para cursar a faculdade.

Consta no sítio da faculdade, no Regulamento do curso de Direito: “O regime acadêmico do Curso de Direito adotado é o seriado semestral com 200 dias letivos de horas/aula, exceto período de exames finais.”

Oferece 150 vagas, atualmente, restritas ao período noturno.

Com uma parte teórica e uma prática, não há muita exigência em relação às faltas, embora a frequência seja alta. Não há reprova por faltas na faculdade.

Como as diversas tentativas para a obtenção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) restaram frustradas, os dados sobre os docentes foram obtidos a partir do sítio da faculdade. Nele encontra-se o corpo docente ou parte dele (nomes, titulação e por correio eletrônico para contato): oito especialistas, nove mestres e dois doutores. Estes dados estão sendo atualizados pelo coordenador do curso já com vistas ao próximo semestre, conforme informou o auxiliar da coordenação. Dos vinte profissionais, apenas quatro são mulheres.

A partir das informações obtidas chegou-se, por meio de pesquisa, às profissões por eles exercidas. Há doze advogados, dois delegados, um promotor, um professor de História e Filosofia e dois que ficaram sem a identificação.

Pelo fato de ter havido arrocho nos gastos com professores pela faculdade, há certa variação no quadro de professores devido aos pedidos de demissão e às demissões feitas pela faculdade.

Além da graduação de salário segundo o título do professor, a pesquisadora foi informada de haver ainda um benefício adicional quando o professor exerce também a profissão de juiz.

As disciplinas ministradas na faculdade atendem à determinação do MEC (BRASIL, 2004). Em relação ao Eixo de Formação Fundamental, são ministradas aulas de: Ciência Política, Economia, História do Direito e Sociologia (1º período); Antropologia (2º período); Filosofia (3º período) Ética (7º período) e Psicologia (9º período).

Fazem parte do Eixo de Formação Profissional as disciplinas obrigatórias: Direito Constitucional (do 2º ao 4º períodos); Direito Administrativo (do 5º ao 7º períodos); Direito Tributário (do 8º ao 10º períodos); Direito Civil (do 1º a 8º períodos); Direito Penal (do 3º ao 5º períodos); Direito Empresarial (do 3º ao 6º períodos), Direito do Trabalho (do 8º ao 9º períodos) e Direito Internacional (10º período). A Teoria Geral do Processo faz parte da grade do 3º período; o Direito Processual Civil é ministrado do 4º ao 8º períodos; o Direito Processual Penal, do 7º ao 8º e o Direito Processual do Trabalho, no 10º período.

Além dessas matérias, a grade curricular conta ainda com Metodologia da Pesquisa Científica, Direitos Humanos, Direito Agrário, Contratos do Agronegócio, Direito Ambiental e Negociação e Arbitragem, dentre outras (matriz curricular, anexo 4, p. 254).

Os grupos das Atividades Complementares estão disponíveis no sítio da faculdade:

Ensino. Seminário, simpósio, congresso, conferência e disciplinas específicas, inclusive de outros cursos;
Pesquisa. Iniciação científica: programas de estudos, grupos de pesquisa e monitoria;
Extensão. Projetos e programas de extensão e prestação de serviços à comunidade;
Participação discente em órgão colegiado.

As Atividades Complementares são cumpridas entre o 1º e 8º períodos, devendo integralizar 240 horas distribuídas em diversas atividades, de maneira a não extrapolar 150 horas em apenas um grupo de atividades. As Atividades Complementares e o Estágio Supervisionado, que vai do 3º ao 10º período, fazem parte do Eixo de Formação Prática.

A monografia também entra na grade curricular do 8º e 9º períodos.

No decurso da investigação, a pesquisadora participou de aulas no sábado com atividades diferentes das ocorridas habitualmente e de duas excursões (descritas a partir da p. 160).

4.1.3.2 Estágio supervisionado

Em 16 de dezembro, o Prof. Gilberto, auxiliar da coordenação², em entrevista semi-estruturada, falou sobre o estágio no EAJ.

O estágio, a princípio, é obrigatório. A exceção diz respeito aos alunos que trabalham no Fórum, policiais civis e militares, ou os estagiários da Defensoria Pública ou da Procuradoria.

Incluídos no estágio supervisionado estão a prática jurídica simulada com a redação de peças profissionais; atuação em processos simulados; visitas a órgãos públicos; acompanhamento de processos; estágio profissional por um ano; e atividades complementares, compreendendo aulas teóricas e práticas aos sábados.

Quanto aos casos seguidos no EAJ, em sua maioria, o aluno que assina a peça não é o mesmo que acompanhou o caso. Isso ocorre porque a distribuição dos processos acontece apenas às terças-feiras e, devido ao processo de correção, outro assina no lugar do colega. Esse procedimento gera inconvenientes, uma vez que o aluno deve redigir relatório mensal documentado com as peças assinadas por ele e pelo coordenador do escritório. Posteriormente, faz-se um levantamento do número de peças e das entrevistas feitas pelos alunos. A pesquisadora chegou a assistir à dificuldade de uma aluna em procurar as peças que havia feito, pois, muitas vezes, o aluno não se lembra das peças por ele assinadas devido à ausência de acompanhamento.

As peças elaboradas pelos alunos no estágio supervisionado recebem dupla correção: primeiramente, por parte do Prof. Gilberto, e depois pelo coordenador do escritório, segundo a sequência: a triagem é feita pelo Prof. Gilberto que orienta os alunos no procedimento ao atendimento ao público, direcionamento das entrevistas e confecção das peças; depois da confecção das peças pelos alunos, elas voltam ao Prof. Gilberto para serem corrigidas, sendo finalizadas pelo coordenador do EAJ.

Além do estágio no EAJ, os alunos devem assistir, também, a pelo menos quatro audiências em cada uma das esferas jurídicas (civil, criminal e trabalhista), aí incluídas audiências no Juizado Especial Criminal (JECRIM) e Juizado Especial Cível (JEC). No sítio da faculdade está disponibilizado o roteiro para redação do relatório das audiências.

² Será citado no trabalho como vice-coordenador, ou auxiliar da coordenação, uma vez que não há um cargo com nome específico para ele na instituição. Em dezembro, a pesquisadora perguntou ao Prof. Gilberto qual era a função dele na coordenação, se era vice-coordenador ou auxiliar. Respondeu que ele ajudava em tudo (era uma espécie de *factotum*), mas que não possuía cargo e nem acréscimo no salário por isso.

Para o 10º período, é prevista encenação de júri simulado, na sala de audiência que fica no prédio da coordenação.

4.1.3.3 Monografia

A monografia jurídica, de caráter obrigatório, vem sendo o grande entrave da faculdade. O coordenador da faculdade verificou que o baixo índice de alunos a prestarem a OAB devia-se ao fato deles não terem feito o trabalho. Para solucionar o caso, além de acompanhar o processo de confecção da monografia, juntamente com o orientador do aluno, passou a exigir relatórios periódicos do aluno, juntamente com a assinatura do orientador, além das bancas de qualificação, justificando:

O prof. Gilberto vai ser o titular de metodologia, ele já vai falar com a moçada como se faz isso. Nossa grande preocupação, né Gilberto. Nossa grande preocupação, Gilberto acho que é o cara que mais faz contas aqui [Referindo-se a quem entrega a monografia]. Ele falou [Prof. Gilberto]: olha, tinha 45 [alunos], dois conseguiram [entregar]. Nós temos que fazer alguma coisa para inverter isso. Nós ficamos preocupados porque 50 estão lá na festa, a família batendo palmas [o professor bate palmas, os alunos riem]. A família lá, 'ah meu filho ele conseguiu', terminou a faculdade. Terminou a faculdade, mas não terminou o curso [referindo-se à ausência da monografia].

No sítio da faculdade, encontramos as seguintes normas, dentre outras:

- 1º. A primeira etapa – Monografia Jurídica I- inicia-se no ato de matrícula para o oitavo período letivo, mediante entrega à Coordenação de Pesquisa e Extensão de projeto de pesquisa na área escolhida, compreendendo, ao longo do semestre, a orientação da pesquisa e a entrega dos relatórios ao orientador responsável para avaliação, emissão de parecer favorável e aprovação no Exame de Qualificação.
- 2º. O Exame de Qualificação constará de arguição sobre o desenvolvimento da pesquisa e os fundamentos teóricos da sua tese, em conformidade com o Projeto de Pesquisa do interessado, sendo concedido a cada examinador o tempo de até vinte minutos para arguição e igual tempo para resposta.
- 3º. A segunda etapa - Monografia Jurídica II- inicia-se no nono período do Curso de Direito e compreende a orientação, a redação da versão final da monografia, a entrega dos exemplares junto à Coordenação do Núcleo de Pesquisa e Extensão, acompanhado do parecer favorável de seu orientador e a defesa perante banca examinadora.

A banca, realizada fora dos horários de aula, servia para orientação tanto da parte técnica quanto da teórica, sendo feito um preâmbulo de sua função pelo Dr. Mário:

Professor: [explica como funciona o exame geral de qualificação]. Não se preocupem [...], é no sentido de ajudar. O exame geral de qualificação para mestrado

e doutorado tem essa ideia. Porque, às vezes, o orientador é muito omissivo e o orientando tem que caminhar pelas próprias pernas. E o momento geral de qualificação é aquele momento em que um grupo de professores dá a sua contribuição para que o trabalho seja o mais perfeito possível. E, às vezes, o orientando não aceita críticas e orientações.

Para ilustrar a situação, falou de um orientando que apresentando assunto divergente do tema, teve a orientação para adequar o tema à escrita. Mas o orientando não aceitando, disse ter conversado com o orientador, fato negado posteriormente por este. A ilustração serviu para demonstrar a resistência do aluno em alterar algo que já foi feito.

Antes do início da Banca, os alunos demonstravam tensão. Na Banca de Qualificação realizada em três de março, pelo comportamento desempenhado pelos alunos, dava para constatar seu nervosismo enquanto ainda estavam reunidos no EAJ (antes de irem à sala onde funcionaria a Banca): enquanto José lia sem parar seu projeto de monografia, Márcia reclamava bastante da situação, dizendo que não entendia o motivo de haver essa Banca.

Outra preocupação apresentada era no tocante à vestimenta. Alguns alunos já incorporavam o dia da apresentação final da monografia, trajando calça social, camisa de manga longa e gravata.

As duas Bancas observadas ocorreram na sala do 8º período. Os alunos ficam nas carteiras, aguardando serem chamados conforme a ordem em que se encontram seus projetos, e sobre o tablado ficam coordenador e auxiliar da coordenação. Havia entre os alunos um certo receio de ser o primeiro a apresentar. Os trabalhos encontravam-se empilhados sobre a mesa, e eles procuravam adivinhar o primeiro a ser chamado, ou seja, a quem pertencia o trabalho que encabeçava a pilha.

O coordenador deu início à atividade explicando, inicialmente, a estrutura que deveria ter o trabalho, a divisão dos capítulos e a necessidade de uma linha condutora para, em seguida, chamar os alunos e discutir os tópicos por eles abordados. O coordenador fez com que os alunos discorressem um pouco sobre o tema e após, indagou sobre as dificuldades encontradas, dramatizando, algumas vezes, os exemplos utilizados, fato que favoreceu a descontração da sala. Além disso, deu várias dicas de como encontrar material em sítios jurídicos, revistas e livros, não se limitando a elas, pois, em alguns casos, comprometeu-se a enviar material por correio eletrônico.

Os orientadores das monografias devem, preferencialmente, fazer parte do quadro de professores da faculdade, embora seja permitida a orientação por qualquer profissional da área, desde que tenha pelo menos cinco anos de experiência. Um problema a ser apontado refere-se à dispensa e contratação de professores que passou a ser uma constante na faculdade.

Com a saída do professor, orientador do aluno, este fica a descoberto, como aconteceu com Renato quando inquirido pelo Dr. Mário, coordenador do curso, sobre as dificuldades encontradas:

Professor: [pergunta das dificuldades encontradas].

Renato: Material e orientador. Estou sem orientador. Minha orientadora era a Prof^a Samanta [pediu demissão recentemente]. Falei para ela descansar esse ano. Não sei se ela descansou [risos altíssimos].

Os alunos consideravam dispensável essa prévia explanação da monografia. Alguns alunos imputaram de parcialidade do coordenador, já que, segundo eles, considera satisfatórios apenas o trabalho de seus orientandos. Além disso, julgavam desnecessário o duplo sofrimento: por ocasião da qualificação e, depois, na apresentação da monografia.

4.1.3.4 Procedimentos de avaliação de docente em exercício e ilustração de prova didática no processo seletivo

Em relação à avaliação dos professores, o Prof. Gilberto informou que uma das formas se dá por meio de questionário entregue aos alunos, ocasião em que dispõem de oportunidade para perceber e avaliar o desempenho do professor no decorrer do semestre. Esta avaliação abrange desde a frequência às aulas, a pontualidade, motivação ao dar aulas até o conteúdo das aulas e o cumprimento do programa da disciplina. Em relação aos resultados, disse que Prof. Mário costuma fazer uma reunião com os professores e comentar o resultado. De acordo com o próprio Dr. Mário, conforme a avaliação feita pelos alunos, o professor é mandado “direto ao RH” (Recursos Humanos) para receber o que lhe é de direito com a demissão. Não só pela avaliação dos alunos, mas também os professores tidos como “bonzinhos” recebem esse tratamento, conforme se manifestou no discurso para os calouros de 2010:

Professor bonzinho trabalha um semestre e passa no RH (Recursos Humanos). O professor bonzinho... Sim, aquele que todo mundo tira 10. Mas daí vai perguntar se você aprendeu, né? Não é isso que faz o bom aluno. A orientação é para o professor dar o melhor de si e exigir tudo aquilo que ele entenda que seja necessário para o aluno passar de ano. Não existe condescendência.

Um dos professores ficou na berlinda com a avaliação dos alunos. A pesquisadora havia assistido três aulas, logo no início do semestre de 2010, do dito professor e havia

gostado, pois, o professor demonstrou ter domínio da matéria. Indagou o motivo da avaliação ruim. Era pontualidade. Os alunos, quase que na unanimidade, queixaram-se de que ele havia se atrasado em várias das aulas que ministrou, provocando um atraso na matéria. Além do mais, (e isso a pesquisadora pode presenciar), havia certa procrastinação no início das aulas por conta de explicações sobre trabalhos.

Em virtude das dispensas feitas pela faculdade ou dos pedidos de dispensa feitos pelos professores, há sempre a preocupação com a contratação de novos professores.

Em primeiro de dezembro, o coordenador, Dr. Mário e o auxiliar da coordenação, Dr. Gilberto, encontravam-se no EAJ e mostravam-se preocupados com a contratação de novos professores, pois pelo menos dois seriam dispensados. O motivo da dispensa, no caso de um deles, era a falta de compromisso e de seriedade: “chegou ao cúmulo de sair da sala em que estava aplicando prova e ir tomar café”, falou Dr. Mário, história confirmada pelo Prof. Gilberto. Havia total inconformismo por parte dos dois, pois, além disso, o referido professor não cumpriu o programa da disciplina, abordando apenas dois tópicos do programa durante todo o semestre.

O grande entrave na contratação de professores, segundo Dr. Mário, é a verba disponibilizada pela faculdade. O montante é adequado para a contratação de especialistas e especialistas, no geral, são jovens sem experiência.

A situação de vacância provoca um acúmulo de funções por parte do coordenador e do vice. Principalmente, por parte do coordenador que, conforme foram saindo professores e com a dificuldade em conseguir novas contratações, foi abarcando as aulas das matérias de seu domínio.

Um dos critérios utilizados é uma avaliação a que se submete o candidato, uma “prova didática”, apresentada a seguir para melhor caracterização dos procedimentos utilizados pela IES.

Como no início do ano continuava o problema da contratação de professores, foi marcada aula demonstrativa para possível ingresso de professor para o dia vinte e cinco de fevereiro.

A convite do coordenador, em sala de aula, no dia anterior (estava havendo uma preocupação geral por parte dos alunos com a vacância de professor na disciplina), dois alunos que se encontravam no EAJ foram assistir à demonstração.

O candidato chegou com trinta minutos de atraso, acompanhado pelo coordenador, seu assistente e o coordenador do EAJ, Dr. Pedro.

O candidato estava vestindo terno escuro, camisa e sapatos sociais e gravata. Dirigiu-se à mesa, que fica em sentido oposto à porta, abriu uma maleta, e pegou várias folhas referentes ao seu plano de aula, entregando-as aos presentes. Em seguida, o candidato perguntou onde se encontrava o giz. O candidato dirigiu-se à lousa, escrevendo, em letra de forma, maiúscula, no seu canto superior esquerdo, o nome da matéria e o assunto a ser tratado.

Depois, apresentou-se e em seguida, perguntou aos presentes sobre a importância da matéria e passou a explicar.

O candidato, visivelmente desconcertado, ficou sem cópia do plano de aula. Fabrício, um dos alunos, entregou-lhe a sua, para que ele pudesse acompanhar os tópicos. O candidato escreveu *videre* na lousa, lendo a palavra e falando seu significado. Conforme foi falando, foi abaixando o tom de voz, até que esta se tornou imperceptível. Ele foi até a mesa, permanecendo por lá um tempo em silêncio.

O coordenador ficou mexendo no celular. O candidato falou dos livros que separou para a bibliografia. Após, disse que estava um pouco nervoso, acrescentando: “tô suando aqui”, ao que o coordenador retrucou: “fique à vontade”.

Recomeçou a explanação, mudando de assunto. Foi novamente até seus papéis. (O candidato fez uma apostila de umas dez ou quinze folhas). Mudou, novamente, de tópico, voltando à mesa para ler. Em boa parte das vezes, não deu para escutar o que o candidato falava. Ele andava no tablado, de cabeça baixa, como se falasse para si mesmo. Passava de um assunto para outro, sem dar sequência ao pensamento. Não concluiu nenhum dos assuntos abordados. Houve troca de olhares entre o coordenador, seu assistente e o coordenador do EAJ. Fabrício fez uma pergunta ao candidato que, demonstrou insegurança ao respondê-la. Disse a Fabrício que a resposta estaria em determinada convenção (falou o nome). Tocou o celular da aluna (ela tentou desligá-lo antes) e o coordenador aproveitou a situação para dizer ao candidato que já havia terminado o tempo dele. Agradeceu, e disse que entraria, posteriormente, em contato com ele. O candidato pediu desculpas pelo atraso, despediu-se e foi embora.

Já no pátio, escutei os três avaliadores dizerem que o candidato não tinha condições. Dr. Mário disse ao seu assistente que falasse a Fabrício (aluno dos mais interessados) que eles iriam contratar o professor (ironia). Gilberto respondeu-lhe que Fabrício saiu dizendo: “quer dizer que continuamos sem professor de [...]”.

A pesquisadora perguntou ao coordenador se eram sempre os três que faziam a avaliação e se era sempre conjuntamente. O coordenador respondeu que era sempre assim.

Que, se um não gostasse do candidato, já se olhavam e que nem era preciso conversar depois. Perguntou se o procedimento era o mesmo para todos os candidatos. Disse que sim, para todos os candidatos que não tinham experiência de ensino. Os que já possuem experiência não passavam por esse procedimento. Foi perguntado sobre os critérios por ele utilizados. Respondeu que, primeiramente, avaliava o domínio do professor sobre a matéria. Depois, avaliava a postura, a didática e o uso da lousa. A pesquisadora indagou sobre o tema, se era dado por ele ou se ficava a critério do candidato. Ele falou que ele, coordenador, é quem escolhe o tema e que o candidato em questão teve quinze dias para preparar a aula. Disse ainda, que o candidato não havia ido bem, sendo um dos motivos, a matéria apresentada não pertencer a área em que ele atua. Como no plano de aula havia doze itens e mais quatro subitens, a pesquisadora perguntou-lhe se o candidato deveria, necessariamente, abordar todos os itens do plano. O coordenador disse que não, que ele poderia, por exemplo, abordar dois itens afins, como [...] Perguntou-lhe se o candidato deveria explicar uma aula, como este tentou fazer, ou se, deveria dizer como a ministraria: os instrumentos a utilizar, os pontos a serem abordados, a maneira de fazê-lo. O coordenador respondeu que, primeiramente, o candidato deve apresentar a aula como se direcionada aos alunos para, em seguida, falar sobre a maneira com que pretende ministrá-la.

Sempre, por ocasião do ingresso dos professores na faculdade, o coordenador entrevistava-os, mostrando-lhes a importância do uso da lousa - de preferência ao uso do *PowerPoint*, que considera limitador do conteúdo transmitido - e informando-lhes, também, o sistema de notas e os horários de início e término das aulas.

Outro problema a resolver é a ausência do professor às aulas. Embora a ocorrência seja episódica, um mesmo professor é responsável por todas as aulas do dia em uma única sala. Com a sua falta, não há aula alguma para os alunos que deverão voltar para casa. Mas, como muitos vêm de outras cidades e utilizam ônibus ou *vans* fretados, são obrigados a permanecer na escola até o horário de retorno habitual, devido aos alunos das outras salas estarem normalmente em aula.

Assim, em três de fevereiro, uma professora nova esperada pelo 5º período não compareceu, sendo feita a comunicação ao Prof. Gilberto, que não conseguiu suprir a lacuna. A pesquisadora perguntou ao Prof. Gilberto se outros professores não ocupavam o horário de professores faltantes. Respondeu que, às vezes, sim, mas que a professora em questão havia avisado em cima da hora, impossibilitando a ocupação da vaga. Mas nas ocasiões em que a pesquisadora observou faltas de professores, as salas encontravam-se vazias, sem substituição.

4.1.3.5 Procedimento de avaliação dos alunos

As provas foram outro problema a ser enfrentado. Quando do início da pesquisa, eram realizadas durante todo o período de um mês. O motivo eram as faltas: os alunos, no semestre anterior, faziam as provas em duas semanas. Eram semanas em que as salas de aula ficavam vazias.

A coordenação estudou um meio de resolver o problema, determinando que fossem aplicadas no decorrer de um mês, assim os alunos não teriam mais como faltar, não teriam desculpas para fazê-lo. O resultado foi um mês de ausências. Os alunos iam apenas às aulas cuja matéria seria prova no dia seguinte.

Logo no reinício das aulas, em 2010, foi perguntado ao auxiliar da coordenação se o período das provas seria igual ao do semestre passado, no período de um mês. Ele respondeu que muito provavelmente, não, que deveriam decorrer no período de uma semana. E, realmente, no semestre consecutivo ao de 2009, as provas passaram a durar apenas uma semana, com raras exceções.

As provas devem conter uma parte dissertativa e uma objetiva. Um dos professores, advogado e pedagogo, resolveu inovar e introduzir nota apenas de seminário aos alunos por considerar mais importante a vivência do seminário do que aulas expositivas e posterior avaliação. Na semana seguinte, pediu a atenção dos alunos para explicar o motivo da impossibilidade de ser feito dessa maneira.

Inicialmente, justificou-se dizendo que dá aulas em quatro instituições diferentes e que cada instituição possui suas próprias normas a serem cumpridas pelos professores, independentemente de que concordem ou não. Depois passou a falar da importância do seminário, principalmente para os alunos que apresentavam maior dificuldade na fala. Mas informou os alunos da impossibilidade de ser utilizada a nota do seminário como nota bimestral. Alguns excertos de seu discurso:

Professor: Eu fui comunicado pela Faculdade, pelo nosso coordenador Mário, né? que a questão dos seminários, ela é um trabalho que pode ser apenas realizado para os cursos de Filosofia, Sociologia e outras matérias. E parece então, que também, alguns alunos não gostaram muito da ideia né? Éééé... ele me mandou um por correio eletrônico, foi super-educado, super nééé... gentil me comunicando, dizendo que ele havia me comunicado numa reunião anterior entre os professores. Que eu não me recordo. Nessa reunião dos professores, ele disse que era obrigatório, [...] mas o que não é proibido é permitido, não é? Eu não ouvi a palavra “ó é proibido fazer seminário”. Então, na realidade, foi sugerido para que eu suspendesse os seminários, certo? E eu assumi a postura de não suspender os seminários:

primeiro, porque eu acho uma falta de educação, por exemplo, com o amigo que vem todo de traje forense, que se prepara para vir aqui, certo? E eu acho uma falta de educação com vocês também. Porque veja bem: existe uma metodologia que é aprender pelo lúdico, né! Existem várias formas de “multi inteligência”. Então, por exemplo, eu sou professor de cursinho [...] como eu comentei com vocês. Eu tenho alunos no curso de Ética, que são alunos superinteligentes que não conseguem passar na OAB. E aí nós estamos fazendo a inteligência multifocal, que nós chamamos, a gente percebe que aquele... que aquela candidata, aquele candidato, ele tem dificuldade de expressão, de estudar. Então, eu como professor, como pedagogo, eu tenho que procurar outra forma para que ele seja avaliado, para que ele tenha condições de passar numa prova. Então, eu queria pedir desculpas se alguém se sentiu ofendido por estar aqui por causa do seminário tá! Mas é para vocês [...] e é muito importante. Eu não posso como professor, acreditar que vocês sabem o conteúdo e amanhã não ter como vocês conseguirem se expressar, certo? Eu tive uma situação na semana passada que vocês perceberam...o amigo começou com uma brincadeira, mas a gente percebe que tem dificuldade de expressão... de colocação... e nós temos como professor que falar isso. Eu não consigo passar num lugar sem [...], e essa é minha opção, hoje, como professor da área jurídica e como pedagogo. Tudo bem? Então, eu por opção, independente dos riscos, e das conseqüências [...] Jóia? “Vamo” lá então, vocês podem se preparar, podem se apresentar...

Em três de fevereiro, conversando com o auxiliar da coordenação, a pesquisadora indagou sobre o sistema de notas utilizado. Explicou que o valor da nota final é dez. Em apenas uma das provas do bimestre, em prova valendo oito, podem ser acrescentados até dois pontos no máximo.

4.1.3.6 Material didático

No início, a utilização de tanto material apostilado, em todos os períodos, causou estranheza à pesquisadora. Por ser o nosso Direito mais escrito que falado, além da argumentação oral, menos utilizada, faz-se imprescindível uma escrita correta. Fato que motiva os professores da área a orientarem seus alunos para que consultem livros de doutrina e, de preferência, que consultem vários autores. Daí o nascimento do estranhamento na pesquisadora.

Mas, no decorrer da pesquisa, foi observado que o cansaço e a falta de tempo dos alunos, devido a duplas jornadas, ou até triplas jornadas, de estudo, trabalho e muitas vezes, doméstica, obrigou a uma solução para que se possibilitasse o acesso à matéria dada, ainda que de maneira mais superficial, com listagem bibliográfica para possível aprofundamento.

4.1.3.7 Recepção aos calouros

Em entrevista informal, o coordenador ressaltou a importância de sua presença na sala de aula no primeiro dia letivo dos alunos ingressantes.

As boas-vindas da coordenação

Nesse aspecto de recepção aos calouros destaque-se a palestra de boas-vindas feita pelo coordenador do curso, fato não muito comum nas faculdades de Direito particulares. Dentre os tópicos abordados disse que o material utilizado é impresso, da forma a mais acessível possível.

O ritual de ingresso na faculdade

Também tradicional é o trote aplicado aos alunos pelos de todos os períodos, chegando alguns a assistirem aulas no 1º período por essa ocasião. O trote aplicado ficou mais restrito à recepção dada aos calouros, já no pátio de entrada, e à pintura, principalmente no rosto e braços. Mas também houve um “banho” de perfume nas moças. Os veteranos derrubaram “perfume” na cabeça delas, que escorreu pelas roupas, deixando-as impregnadas pelo cheiro.

Ao entrarem na sala de aula, a professora, disse, sorrindo: “Vocês estão fedidas. Muito fedidas”. O incômodo exalado pelo odor chegou a tal ponto que a professora pediu às alunas que haviam sofrido o trote, que lavassem o rosto e tentassem enxaguar ao máximo os braços, para eliminar um pouco do cheiro.

4.1.4 Contextualização do dia a dia dos alunos

Antes de adentrarmos a sala de aula, abordaremos, nesse tópico, as rotinas que permeiam o dia a dia do estudante na faculdade estudada.

4.1.4.1 Transporte

Uma grande parte dos alunos não reside na cidade da faculdade, mas no seu entorno. A locomoção é feita por ônibus de linha ou circular, *vans* e ônibus fretados. Uma minoria utiliza veículos próprios.

A maioria dos cursos da faculdade, inclusive Direito, funciona apenas no período noturno. Assim, grande parte dos alunos trabalha e a maioria que frequenta o curso de Direito faz uso de ônibus circular de percurso intermunicipal.

Uma das alunas, que sempre dorme na viagem, tanto na ida quanto na volta, comentou uma vez que levanta todos os dias às seis horas para ir ao trabalho e chega em casa por volta de uma hora da manhã. A cidade dela fica ainda mais distante.

Até mesmo os aniversários são comemorados no ônibus e com direito a parabéns e pique-pique. O aniversariante leva o bolo e os demais levam refrigerante e pizza ou outro tipo de salgado. A comemoração é feita na volta quando o ônibus está bem mais vazio. Mesmo a luz do ônibus, que normalmente é apagada assim que entram os alunos da faculdade pública, nesses dias é mantida acesa por mais tempo. Nesta turma não havia aluno do Direito.

Os alunos, geralmente agrupam-se segundo a faculdade que frequentam. Em várias ocasiões, a pesquisadora funcionou como um divisor de águas: na metade de trás, alunos da faculdade privada, na da frente, alunos da pública.. Na ida, a maioria pega nos horários mais movimentados, coincidente com a volta para a casa dos trabalhadores também. O ônibus vai lotadíssimo, com pessoas apinhando-se em pé.

Na volta, o ônibus vem bem mais vazio. Os alunos da faculdade desta pesquisa entram primeiro, indo todos para o final do ônibus.

Os motoristas dos circulares, já acostumados com o horário de pico e a correria dos estudantes, mudam a rota ao entrar na cidade, não indo diretamente à rodoviária, conforme o roteiro, mas sobem (a faculdade fica num aclave) e deixam os alunos praticamente na porta da faculdade.

4.1.4.2 Horários

Mesmo com todo esse auxílio, muitos alunos se atrasam. Vão chegando a conta-gotas e tomando seus lugares, que parecem fixos, à maneira de cadeiras cativas. Devido ao atraso,

as aulas, dificilmente, têm início no horário, às 19 horas, motivo de crítica do aluno com quem tive o primeiro contato na faculdade:

A pesquisadora a um aluno, disse que havia sido informada que o horário de início das aulas era às 19h30 ao que ele retrucou: “as coisas por aqui são assim mesmo”, parecer corroborado por um rapaz que chegou em seguida.
Eram dois dos alunos do oitavo período.
O comentário feito diz respeito ao horário em que deveriam ter início as aulas, 19 horas, e o horário em que, efetivamente, começam, 19h30 (2009).

Ao chegar o auxiliar da coordenação, Prof. Gilberto, foi-lhe feita pergunta sobre o horário de início das aulas.

Explicou-me que o início é às 19 horas, mas que em virtude de haver muitos alunos de outras cidades que, na sua maioria, trabalham, as aulas acabam tendo início às 19h30. Mas que o horário oficial é mesmo às 19 horas. Tanto que, os professores, na sua maioria, chegam no horário e já esquematizam na lousa, aguardando a chegada de grande parte dos alunos para darem início às explicações.

No decorrer da pesquisa verificou-se a constante no atraso dos alunos que chegam gradativamente para o início das aulas. Para evitar o tempo ocioso, a própria coordenação orienta os professores para que usem a lousa. Mas em dia de prova, há mais intolerância em relação ao horário, conforme os dizeres de um professor: “vamos lá, vamos guardando material, desligando celular...” Uma aluna diz ao professor que há alunos que não chegaram ainda. O professor responde: “Não tem importância. A aula começa às sete.”

4.2. O COTIDIANO DA SALA DE AULA

Adentramos a sala de aula. Nesta seção, além das aulas, propriamente ditas, serão também incluídas palestras e excursões, visto o aprendizado nelas inserido. Parodiando Huizinga (2003, p. 26), embora todas as aulas aconteçam dentro de um território, não existe formalmente o “local consagrado” para o aprender.

Algumas aulas observadas foram bem tradicionais, com professores que permaneciam na frente da sala, utilização dos tablados, professores vestindo terno e gravata, aulas expositivas, leitura de leis, dentre outras particularidades.

De início, a lousa é o instrumento utilizado pela grande maioria.

4.2.1 A ocupação da lousa

Ao contrário dos alunos, os professores eram, na sua maioria, pontuais (como dito pelo próprio Prof. Gilberto e depois observado pela pesquisadora). Mesmo porque há o oferecimento de transporte pela faculdade. Por esse motivo, em todas as aulas observadas, os professores ao chegarem colocavam os tópicos na lousa. Faziam-no da maneira mais clara possível, de maneira a facilitar o entendimento por parte dos alunos. Um dos professores fazia esquemas mais complexos e chamativos, utilizando giz de várias cores.

Observe-se a rotina do uso da lousa, conforme anotações feitas sobre aulas do Prof. Benedito: “O professor coloca o esquema na lousa, ocupando-a totalmente. Escreve o nome de um livro: *O Direito Agrário na Constituição*, de Raimundo Laranjeira”.

Em outra ocasião:

O professor chegou às 19h15 na sala de aula. Conversou com alguns alunos, os mais próximos à sua mesa localizada no canto direito da sala. Dirigiu-se à lousa, levantando a tela de projeção e, dividiu a lousa em cinco partes, com o uso de giz azul. Apesar de trazer consigo um livro, o professor fez o esquema na lousa, de memória, recorrendo ao livro que deixou sobre a mesa apenas uma vez, após terminar o “esquema de Platão” (3/3).

Mas a lousa também era por ele utilizada para ilustrar explicações:

Prof. Benedito: [...] Alguém gostaria de comentar mais? Essa distinção entre imóvel rural e propriedade familiar? [Há bastante barulho na classe. Imóvel rural: tem por destino a exploração agrícola, pecuária ou agroindustrial. Propriedade familiar: imóvel rural explorado diretamente pelo agricultor e família]. Vamos tentar usar um caso prático. Lá no Cartório de Registro de Imóveis, nós temos registrado [...] e somente um imóvel rural delimitado pelos pontos A, B, C e D.

O professor desenha sua fala na lousa, desenhando um retângulo para representar o imóvel e assim continua a explicação.

A classe ouve em silêncio, demonstrando interesse.

Denizar [para Fábio]: Só da parte dele, por que não tem mais sociedade? dos 25% dele.

Professor: Poderia só sobre esse quarto ideal [parte indivisível e indeterminável de terreno ou prédio] aqui da propriedade dele.

Denizar: Ah!

Professor: Porque há um condomínio. Esta propriedade se encontra fracionada pra efeitos de Direito Civil, não poderia?

Denizar: Exatamente!

O desenho na lousa facilitou a visualização dos alunos para o problema em questão, haja vista ficar difícil a colocação desse problema apenas oralmente.

Alguns professores utilizam a lousa apenas para colocar os principais tópicos, diferentemente de outros que a aproveitavam para colocar número de artigos, definições, ocupando-a por completo. De uso mais simples ou mais elaborado, o fato é que o uso da lousa sempre esteve presente nas aulas.

Em uma das aulas, o professor chegou às 19h15 e, indo diretamente à lousa, subdividiu sua parte central em duas e, com letra pedagógica, foi logo fazendo quadros sinóticos nas subdivisões.

Em outra sala, utilizando-se da colaboração dos alunos, o Prof. Anselmo perguntou qual o último artigo que ele havia dado. Os alunos responderam que era o artigo 306. Passou a escrever na lousa: art. 307.

Aliás, a escrita da lousa é refeita após o intervalo, demonstrando que sua importância não está restrita à chegada dos alunos. Assim, também em outra aula, o mesmo Prof. Anselmo, chegando do intervalo, apagou a lousa toda, dividindo-a em cinco partes. Ocupou todas as partes: origem da palavra; sujeito ativo (SA – o que pratica a ação criminal), sujeito passivo (SP – o que suporta a ação criminal) etc.

O mesmo acontecia nas aulas do Prof. Rodrigues:

O professor chegou do intervalo. Depois, apagou a lousa [...]. A lousa está dividida em cinco, ainda com a matéria da primeira parte da aula. Ele apaga três partes e passa a escrever a matéria, com uma letra miúda. [...] O professor apaga mais uma parte da lousa, escrevendo até as 21h40. Encosta na parede e espera o pessoal terminar de copiar.

Em outra ocasião, após escrever na lousa, o Prof. Rodrigues sentou-se e ficou, em silêncio, observando a sala que ainda copiava os tópicos colocados.

A utilização da lousa pelo professor é verificada pela importância que os alunos dão aos esquemas, pois a grande maioria faz cópia deles. A título de ilustração, em uma sala com vinte alunos, a maioria dos presentes - catorze - copiavam o esquema colocado na lousa.

O prof. Rogério foi a única exceção, encontrada nas observações, de professor que não esquematizava na lousa antes da aula. Ele o fazia conforme ia explicando a matéria. Em aula assistida em 2010, o professor escrevia esqueminhas na lousa conforme ia explanando.

Também na Banca de Qualificação, foi utilizado o recurso da lousa. À medida que falava, o coordenador foi esquematizando a maneira da composição do sumário e da monografia. Alguns alunos anotaram para não esquecer, Como Eduardo que, na “banca de

qualificação”, de 25 de fevereiro, anotou todas as dicas que o coordenador havia escrito na lousa.

4.2.2 A chamada

A chamada era feita no início ou término das aulas.

[...] a outra atividade que nós vamos fazer uso vai ser da lista de chamada, também, (riu) que nós vamos estrear. Então, às... às aulas anteriores, evidentemente, que todos vieram, né, vai ser dessa maneira e a partir de agora, como já falamos, vai tomar um tempinho, mas acho que agora, merece, né! Vamos fazer chamada.

As aulas, geralmente duplas, forçam a maioria dos professores a fazerem a chamada no final, sob pena de verem as classes esvaziadas. Como variante, alguns fazem duas chamadas: antes da primeira aula propriamente dita, e antes da primeira após o intervalo.

Em uma das aulas, logo após a chamada, todos os alunos sentados na fila à minha esquerda foram embora.

Outros professores preferiam fazer a chamada logo antes da saída, para protesto dos alunos, o que por sua vez provocava a repreensão do professor. Conforme uma das anotações de 2009, o professor disse: Bem, vou fazer chamada. [Uma aluna movimenta os lábios: vai logo. Conforme faz a chamada, o pessoal vai saindo. Alguns param perto da porta, esperando ser lido o nome].

A exceção da chamada feita oralmente acontecia aos sábados em que havia atividade complementar, nas palestras e nas provas, quando era passada lista de presença, como foi o caso das provas de Direito Comercial e de Direito Agrário que constam do diário de campo, ainda em 2009, ou da prova de Direito do Trabalho, em que os alunos iam assinando conforme acabavam a prova, retirando-se em seguida.

Nas atividades de sábado, enquanto iam resolvendo as questões e entre os vistos feitos nos cadernos pelo professor, os alunos passavam a lista de chamada.

Uma aluna pede a lista.

Aluna: Cadê a lista?

O professor vai dando visto nos cadernos dos alunos.
Enquanto isso, o pessoal vai passando a lista (2010).

Mas também não era a regra, pois, Prof. Gilberto que deu a segunda aula para o 6º período no mesmo sábado, fez a chamada no final da aula.

Pela chamada, verifica-se que as faltas não são excessivas na faculdade, mas há períodos de feriados, ou começo e término do semestre, em que se falta com mais frequência.

Em fevereiro, dirigi-me à sala do 3º período, mas não havia alunos. No pátio, encontrei-me com quatro alunos. Dois deles disseram que, pelo jeito, não viria ninguém e já se preparavam para pegar carona para a cidade onde residem.

No mesmo dia, fiquei conversando com Danilo, aluno do 5º período que já estava bastante irritado diante da postura dos colegas que, em virtude do atraso de uma professora, queriam ir embora:

Então por que é que vem, não é mesmo? Fica em casa. Venho de [...] e tenho que escutar isso: vamo pro bar tomá cerveja [Estava com a voz agressiva e o semblante fechado]. “Não viesse então.”

Dirigi-me à sala do sexto período. Havia oito alunos na sala. Não houve a primeira aula. Os alunos foram embora, dizendo que tinham que estudar.

Em outra ocasião, um aluno do 4º período assim justificou a sala vazia na semana anterior: “não tinha ninguém porque tivemos prova na sexta-feira.”

4.2.3 Os trajés dos professores

Normalmente, os professores do curso de Direito vestem terno, camisa de manga longa e gravata. Assim, nos exemplos observados em 2009, em que o professor trajava terno preto, camisa social e gravata. E outro, em que o professor vestia camisa branca, manga dobrada, calça social escura.

É assim com a maioria, mas há exceções, como um dos professores que habitualmente dá aula de calças *jeans*. Em uma das aulas, o professor trajava calças *jeans* de cor escura, camisa manga longa, listrada de preto e cinza e sapato tipo mocassim.

Há professores que vão habitualmente dar aula de calças *jeans*. Quando essa não é a constante provoca reações de surpresa e mesmo de agrado por parte dos alunos. Este foi o caso do Prof. Rodrigues, comumente de terno e gravata. Em um sábado mudou o traje e teve a aprovação dos alunos.

O Prof. Rodrigues, ao adentrar a sala, foi recebido com um sonoro “êh êh êh êh, professor”. É um professor que, habitualmente veste terno e gravata para dar aula. Neste dia trajava bermuda e camiseta listrada, horizontalmente. O motivo era o churrasco quer haveria após as aulas (2009).

Os encontros entre alguém vestido com traje social e alguém vestido mais esportivamente provocam contrastes interessantes.

A sala da coordenação ainda estava fechada, havendo um rapaz, trajando terno, sentado em uma das cadeiras que ficam posicionadas, em fila, à porta da sala da coordenação [...]. Perto dele, outro professor, da parte de propedêutica do Direito, vestindo calças *jeans* e camisa de mangas longas, dobradas, cabelos compridos, amarrados num rabo de cavalo (fev. 2010).

4.2.4 O uso do correio eletrônico para orientação e acesso ao material didático

O uso de correio eletrônico também é uma constante. Há uma lista dos professores no sítio da faculdade com seus respectivos endereços eletrônicos para contato. Alguns fazem bastante uso do recurso. Mesmo porque há um endereço eletrônico por sala, com o código de acesso fornecido pela coordenação da escola. Abaixo, um trecho de um dos professores do 1º período:

Prezados alunos,
Seguem anexo programa do curso e planilha com grupos de seminário.
Leiam com atenção o programa, especialmente o calendário e o sistema de notas.
Quanto aos grupos, precisamos formar ao todo 10 (e 3 ainda não estão formados) e cada um deve ter no máximo 10 membros (2 apresentam 11). Assim, solicito que completem a planilha conforme as instruções e me enviem de volta até a próxima quinta-feira de manhã.
Encaminho abaixo questões referentes à aula de ontem e lembrete sobre o seminário da próxima semana (fev. 2010).

O representante da classe enviou-lhe a formação dos grupos.

Os livros de domínio público, como *Do contrato social*, por exemplo, são enviados, na íntegra, para os alunos.

A utilização do correio eletrônico agiliza o acesso ao material utilizado em sala de aula.

À meia-noite e meia, eu mandei o material da aula, espero que tenham conseguido imprimi-lo e isso vai acontecer de novo, na semana que vem, porque, felizmente, até a semana que vem, eu me livro da minha dissertação e eu to só fazendo isso pra acabar (nov. 2009).

Se o assunto não faz parte do interesse geral da sala, muitas vezes o professor pede ao aluno interessado para que lhe envie correspondência eletrônica para que ele possa enviar o material solicitado. No caso a seguir o professor se pôs à disposição da sala: “Se alguém se interessar por isso, me manda um por correio eletrônico pra cobrar porque [...] então...” E passou a conversar com dois alunos sentados na frente da sala que se interessaram pelo material.

Há falta de bibliografia que trate do tema que é a participação do cidadão na conscientização e preservação ambiental. Você conhece o decreto falando no mundo verde? [Anselmo diz que não]. Então, anote aí meu por correio eletrônico. Você tem meu por correio eletrônico, não tem? Mande um por correio eletrônico pra mim que eu tenho o decreto do município verde (2010).

Às vezes, professor e aluno buscavam possibilidades de consulta em sítios virtuais. Na impossibilidade do aluno ter acesso a determinados sítios, o professor pedia para que ele lhe enviasse correspondência eletrônica, que ele faria o possível para ajudar.

Alguns professores mandam comentários e notas pelo correio eletrônico:

Professor: Pessoal, pra ficar mais fácil, eu sistematizei os comentários por *e-mail*, tá certo? Eu só não encaminhei pra Elisabete porque a Elisabete tem o *e-mail* da sala e não é o ideal, então [...] por grupo...

Elisabete: [... O professor vem ao final da sala, sentando-se na cadeira à minha esquerda.]

Professor: Não. Eu falei que eu não encaminhei porque eu fiz uma fichinha de avaliação pra cada um. Eu só não encaminhei pra você porque ia ter o comentário de todos né! Então, eu prefiro mandar, individualmente, para cada um deles. Tá? Ou eu trago por escrito, na próxima aula e entrego. Tá bom (2010)?

Aluno: Professor, você trouxe as notas da prova?

Professor: Só 2ª feira que vem na internet. Juro pra você (2010).

Os terminais de computadores localizados na área do xérox dão acesso aos materiais a serem trabalhados em sala de aula. Cada período tem sua pasta na área de trabalho dos terminais, e dentro de cada uma ficam as pastas nomeadas pelos nomes dos professores. Por meio delas, acessa-se o material disponível, mandando-o, diretamente, à impressão. Um funcionário recolhe-o e calcula o valor a ser pago.

4.2.5 Interesse dos alunos pela aula

De maneira geral, há interesse dos alunos, comprometidos com o curso. Fato demonstrado quando, em determinada ocasião, a pesquisadora, chegando à sala de aula com uns dez minutos de antecedência para o início das aulas e encontrando-a com pouquíssimos alunos, indagou pelos demais. Um aluno respondeu-lhe que, embora atrasados, estavam por chegar, pois o professor de Direito Penal iria ensinar sobre prescrição (quando há a extinção da punibilidade devido ao decurso do tempo), assunto difícil, motivo pelo qual o pessoal não faltaria.

Em conversa, em intervalo de aula, foi perguntado a um aluno do 4º período sobre a maneira com que via o interesse de sua sala. Sua resposta foi que considerava 75% da sala interessada. Mas esse percentual dependia do professor que ministrava a aula (a aula era de um professor que havia dado um trabalho aos alunos presentes na sala, devido ao fato da sala estar quase vazia). Disse ainda que “aprendizado depende da didática do professor. Na prova do Prof. Rodrigues, a maioria da sala foi bem.”

O interesse dos alunos também é manifestado sob a forma de discussão do conteúdo aprendido. No diálogo abaixo, alguns alunos criticam a situação de desvantagem da testemunha, obrigada a ficar diante do réu, diante de possível situação posterior de revide:

Aluno: Imaginem o réu: olha como eu to te encarando, olha. Você está testemunhando contra mim [o aluno cita um pensamento como se fosse o do réu e teatraliza a situação encarando dois alunos próximos. E continua]: Aí o cara é absolvido. O Estado te dá segurança? A polícia te dá segurança? As broncas são no final de semana à noite. E aí?

[Outro aluno interrompe a fala do anterior, dizendo as vantagens monetárias de ser advogado criminalista]:

Aluno: A coisa mais fácil é você ganhar dinheiro no crime.
[Mas uma aluna próxima a ele retruca]:

Aluna: Só que você também perde sua liberdade.

Aluno: Perde nada.

Aluna: Eles [clientes] ficam ligando, ligando. Sem parar. [Cita o exemplo de uma amiga criminalista cujo celular tocava insistentemente]: Perguntei: O que é isso, [falou o nome da amiga]? Ela me respondeu: são meus clientes. Ligaram para ela às duas da manhã. Pediram para tirar um bandido da prisão. Pagaram na hora: 10.000 reais. Mas ela não tem mais liberdade (2009).

Dia de prova. Entra um aluno que faz estágio no fórum. Os alunos brincam dizendo que ele é estagiário do professor e não do cartório e que as provas são digitadas por ele e mesmo assim ele não vai bem. Pedem a ele as questões, assim os dizeres de um dos alunos: “ô você não tem informação privilegiada que nem os caras lá do ENEM?”

Durante as aulas a crítica por parte dos alunos também está presente. A seguir trechos da fala de alunos:

Aluno: O governo ataca de duas formas; trabalha com os dois lados [a favor do MST e dos ruralistas].

Professor: O ministro da agricultura é ligado aos ruralistas.

Aluno: O do governo anterior também. (2009).

Há professores que passam uma visão mais crítica nas aulas, como no caso desses discursos: “Aqui no Brasil, cada dia mais, o cidadão é espoliado. E, muitas vezes, as violências estatais são institucionalizadas. Eu vou tratar de uma violência, vou colocá-la na lei, e dar a aparência de legalidade”; “Têm muitos juízes, até hoje, que se sentem escravos da lei e não raciocinam a lei de acordo com a Constituição Federal, nem de acordo com a realidade social”; “Precisou uns 10, 15 anos, uns 14 para a gente conseguir enxergar o óbvio, que o CDC [Código de Defesa do Consumidor] se aplica às relações bancárias.

A atenção dada por esse professor (dos poucos que usam calças *jeans* ao dar aulas.) à Constituição Federal, sua postura crítica e a comparação com a realidade social estavam presente em todas as aulas observadas, e foi uma exceção. A maioria ministra as aulas como se sua matéria fosse desvinculada do Direito como um todo, ou como se fosse uma abstração dissociada da realidade social. Essa falta da visão crítica, que a maioria dos professores passa aos alunos, leva-os a compartimentar o conhecimento, posteriormente, em especializações desvinculadas do conjunto jurídico, de maneira a colocar o Direito em esfera desconectada da realidade social.

4.2.6 Conflitos cotidianos da sala de aula

Não houve uma única sala observada em que não houvesse discussão por causa do ar condicionado. Na maioria das vezes, os rapazes colocavam-no numa temperatura bem fria e as moças reclamavam dessa temperatura.

Mês de março, calor insuportável.

A sala está muito quente, toda fechada e com ar condicionado desligado [...]. entrou um funcionário para ligar o ar condicionado

Uma aluna, sentada na fila oposta à que estou (estou sentada na última fila, contando-se da porta, defronte à mesa do professor, na penúltima carteira), diz que não vai ficar com frio. O funcionário diz que deixará a temperatura em 23°C, mas a aluna pede para que deixe em 26°C. O funcionário disse a ela que 26°, com a sala com alunos vai ficar quente. Diz que fica muito gelado para ela. O funcionário regula o ar condicionado em 26°, mas deixa o controle remoto com o professor, para a eventualidade, de precisar de novo ajuste (mar. 2010).

Mas houve um episódio em que essa situação inverteu, para deleite da classe.

[Luís pede para diminuir o ar condicionado. O pessoal ri porque, segundo alguns alunos, é sempre ele que pede para ligar o ar].

Maurício: O gordo tá com frio! [A sala ri].

Denizar: Gente, Luisão tá com frio (2009)!

Em uma ocasião, Ciro pediu ao professor para que ele religasse o aparelho de ar condicionado. O professor riu, pois tinha acabado de desligá-lo.

E também surgem piadas em torno da questão. Um dia, Luís chegando à sala, já foi direto ligar o aparelho. Maurício, não perdendo a oportunidade, comentou: “é menopausa”.

Em dezembro, uma das alunas perguntou, em tom de brincadeira, se a pesquisadora já havia se acostumado com o jardim da infância que é a classe, referindo-se a uma discussão ocorrida pouco tempo antes acerca do ar condicionado.

Fevereiro muito quente, sala com o ar condicionado quebrado, vertendo água. A cadeira colocada sob o aparelho ficou molhada. Colocaram, horizontalmente, um papel de caderno de fichário com os dizeres: cadeira molhada. Era a única vazia da sala. Uma aluna dirige-se a ela, parando quando vê os dizeres. A professora explica: “É o nosso ar que funciona, mas tem um problema de lacrimejar!” A classe adora e ri da explicação.

4.2.7 Estilos de ensinar

Alguns professores mostraram-se bastante estimulantes ao dar aula. Este é o caso do Prof. Rogério, que tem um estilo bastante dinâmico e provocativo.

Enquanto dava aula, o professor chamou a atenção da classe, por uma única vez, dizendo que se não prestassem atenção à matéria, ficaria difícil, pois, tratava-se de matéria complicada e necessária para as restantes. A classe inteira participou, ativamente, com perguntas, conversas paralelas, só referentes ao assunto. O professor deixou a classe bem à vontade para perguntas. Trata-se de um professor dinâmico, piadista, estimulante, não ficando apenas no tablado. Quando há uma pergunta, vai até o aluno, elogia a questão, repete à classe. Brincou com os alunos, colocando-os como exemplos. Falou de namorada e casamento, provocando o enrubescimento de um dos meninos. Ele elogiou a classe várias vezes, disse que é a classe mais atenta a que deu aula e que já fez este comentário à coordenação. Que fez o comentário inclusive em outra sala que dá aula, em outra faculdade que só tem filhinho de papai. Ele é espontâneo e repete o assunto até a classe entender. Fernando, atrás de mim, após algumas repetições do professor, visivelmente satisfeito disse: Ah! Agora entendi. Quando ficou satisfeito porque a classe entendeu, disse que estava ótimo, pois, estava aprendendo a ensinar. O assunto foi sobre período de graça (em que o segurado continua com os direitos aos benefícios, embora sem recolher as contribuições), assunto cheio de nuances que requer bastante atenção em Direito Previdenciário (2010).

Mas os alunos também se ajudam mutuamente. No sábado, durante a primeira atividade complementar, uma das alunas chegou atrasada e perdeu a explicação do professor. Sentou-se ao lado de um colega que passou, aproximadamente, meia hora explicando todos os tópicos questionados, até que a colega, com visível satisfação na fisionomia, disse-lhe ter entendido.

Na maioria das vezes, os alunos estudam sozinhos. Percebe-se que levam dúvidas após as aulas, pois poucos são os que questionam o professor. Como são poucos os que estudam por livros, a solução, em época de provas, é a ajuda mútua, normalmente aos pares por afinidade. Se a prova é de algum professor em que a interação professor-aluno é mais difícil, formam-se grupos maiores ou, até mesmo, participam todos conforme vão chegando ao local.

4.2.8 Distrações e cansaço dos alunos e do professor durante as aulas

Muitos dos alunos trabalham e estudam. Aulas noturnas acumuladas com o trabalho diurno dificultam a concentração e o entendimento de seu conteúdo. Facilmente encontramos alunos com o semblante cansado, olhos querendo fechar e olhares dispersos. Isso faz com que, em dia de seminários ou provas, haja um contingente maior de alunos antes do horário em que normalmente chegam.

A pesquisadora dirigiu-se à sala do 9º período, com o intuito de ver a apresentação dos seminários. Nela, encontrava-se um aluno que estudava sua fala. Depois de um tempo, ele veio até mim e falou sobre o pouco tempo que tem para estudar, pois, trabalha em escritório de advocacia, estuda à noite e faz cursinho, aos

sábados, na cidade onde mora, para ingresso na OAB. Ele e os demais empregados ficaram, no domingo, trabalhando das seis às vinte horas, nas ações de poupança que estarão prescritas a partir do próximo mês (2010).

Muitas vezes, o trabalho também impede que o aluno participe de eventos extracurriculares, como no caso da excursão ocorrida em seis de abril. No dia anterior à excursão de cinco de abril, a pesquisadora encontrou a sala fechada, e em seguida Diego, que ponderou sobre a possibilidade de ninguém aparecer para assistir aula devido à excursão que sairia na madrugada seguinte e da qual não participaria em virtude do emprego.

Já na excursão, a pesquisadora perguntou a uma das alunas sobre um aluno ausente. Ela respondeu que ele não podia vir devido ao emprego.

Apesar do cansaço maior devido ao trabalho, muitas vezes, este auxilia no entendimento e no interesse do aluno por determinada matéria, como no caso de Danilo, que estava “adorando” a aula de um professor que dava outra matéria no semestre anterior, da qual ele não gostava, mas agora, desenvolvera interesse, comentando: “não sei também se é porque trabalho na prefeitura e vejo muito dessa parte no meu trabalho”, demonstrando a importância da prática concomitantemente à teoria.

Há diversidade de profissões, desde funcionário de cemitério até empresário bem sucedido com poder aquisitivo bem maior que o da média dos alunos. Alguns alunos trabalham na faculdade e ficam direto para assistirem as aulas. Este é o caso de Clarice, que ainda faz o serviço doméstico da casa onde reside. Mas as profissões que mais se repetem são funcionário de cartório e policial.

Muitas vezes as faltas são decorrentes de plantões, que não conseguem mudar, ou de emergências profissionais. Como, por exemplo, durante uma chamada:

Professor [na chamada]: Pimentel

Aluno [responde]: professor, ele está no hospital, ele é médico. E ele precisou de... teve uma emergência lá e ele precisou de ir, de voltar...

Professor: Mas aí...

Aluno: Bom, só estou justificando, só estou... Depois, ele arruma a justificativa. O professor continua a chamada (2010).

O cansaço dos alunos fica mais visível quando se aproxima o término das aulas. Como exemplo, um dos alunos, sentado à frente da pesquisadora, por volta das 22 horas, passou a guardar as coisas na mochila. Outra vez, um professor encerrou uma aula, dizendo: “vamos parar por aqui hoje? Antes que vocês vão embora e me deixem aqui sozinho.” E ainda houve

um professor que insistia em finalizar a aula. Mas os alunos, visivelmente cansados (era época de prova, fim de semestre), pediram que ele voltasse à matéria na próxima aula. Um aluno levantou-se e, indo em direção à porta, foi dizendo “tchau” para o professor, que não teve como continuar o assunto.

Alguns professores respondem apenas aos alunos da frente quando fazem alguma pergunta, tornando a resposta inaudível para quem senta mais atrás. A consequência é a dispersão da atenção: aluno jogando papelzinho (amassado em forma de bolinha) na aluna da frente; comentários entre dois alunos (um deles esconde-se atrás de uma aluna para que o professor não perceba a conversa) sobre a cor das camisas que vestem, que têm o mesmo tom de verde; um aluno brincava com uma garrafinha, deixando-a cair e fazendo barulho de plástico batendo no chão: plac, plac, plac... (2009).

O cansaço não acomete apenas o aluno, sendo exteriorizado também pelo professor:

Os alunos já haviam saído, restando uns seis apenas na sala. Uma aluna foi tirar dúvida. O professor deu um tapa na própria testa e falou: “nossa, esqueci, eu queria ter falado isso para a classe.” Ficou mais uns bons minutos esclarecendo a aluna, sem pressa alguma de sair (2009).

Um professor chamava os alunos para escreverem na lousa uma situação prática, simulando um documento. A aluna chamada não se levantou, permanecendo em seu lugar, séria e quietinha. O professor esqueceu-se de quem havia escolhido. Voltou-se para a classe e perguntou: “Quem foi que eu escolhi mesmo?” Ouviam-se só risadas por parte dos alunos.

Não só na sala de aula, mas também em casa, o estudo é prejudicado. Um aluno falou da dificuldade que tem em permanecer estudando e prestar atenção no que lê. Outro, em discurso semelhante ao anterior, comentou que seu problema maior estava em ficar parado para ler, tanto ao estudar em casa como em sala de aula.

4.2.9 Aulas expositivas

As aulas mais comumente observadas durante a pesquisa foram aquelas que mais são encontradas nos cursos de Direito: as aulas convencionais, com um raciocínio lógico e começo, meio e fim. Mas dentro do tradicional há ainda variações, com aulas de professores mais ou menos disciplinadores.

Nas aulas tradicionais, os professores são pouco tolerantes ao barulho. No caso abaixo, assim que a aula teve início, o professor pediu silêncio:

21h40: O professor inicia a explanação. Permaneceu, durante toda a explanação, apenas, na frente da sala. A voz é clara, com raras exceções de baixar o tom no final de frases, quando se torna quase inaudível. Modula bem a voz, enfatizando as palavras que merecem destaque.

Depois, apagou a lousa. Os alunos permanecem conversando alto. Vira-se para a classe, põe o indicador sobre os lábios fechados e faz “shii!!!”

O silêncio é obrigatório nessas aulas.

Após colocar a matéria na lousa, o professor se senta e observa a classe que em silêncio, copia.

Passa, então, a explanar a matéria, permanecendo na frente da sala.

A sala permanece em silêncio enquanto ele fala.

Em determinada aula, os alunos não entenderam e pediram ao professor que lhes explicasse novamente. A explicação foi idêntica à primeira, perguntando aos alunos se entenderam, mas os alunos respondem que não. Após dizer que não havia entendido, um aluno pergunta: “É vinte e três multiplicado por cinco, dividido por...?” Ao invés de explicar, o professor lê o artigo de lei e diz: “Acabamos a matéria, graças a Deus.”

Uma das aulas observadas lembrava aula magistral: professor de terno e gravata, empunhando microfone, falava em tom de discurso. Os alunos limitavam-se a escutar, aparentando haver um grande distanciamento entre professor e aluno. A aula em questão foi bastante superficial.

Havia aulas tão padronizadas e repetitivas que os próprios alunos as digitavam e imprimiam antes da explanação. Eram baseadas, quase na totalidade, apenas no código de lei. Assim, em uma delas, dois alunos, próximos à pesquisadora, informam-na de que a aula daquele professor tinha um “macetinho” (sic), pois ele só falava de [...] (falaram das siglas utilizadas pelo professor, dos títulos, subtítulos abordados e se determinada situação acontecia ou não). Como já sabiam, antecipadamente, digitavam a matéria para acompanharem a aula. Disseram ainda que em aulas com outros professores, a classe comportava-se de maneira diferente, pois nesta estava dispersa.

Outra vez, quando a pesquisadora dirigia-se a determinada aula, um aluno disse-lhe que era preciso coragem para assistir àquela aula, devido à monotonia.

Após a aula perguntou:

- E aí? Gostou do monólogo?

Realmente, em algumas aulas a monotonia era tão contagiante (alunos cochilando ou se esforçando para não fecharem os olhos) que lembravam um verso escrito por um aluno “na parede, atrás e por cima da cátedra”, coincidentemente também em curso de Direito, retratado por Waldemar Pequeno (1964, p. 168):

Não é porque sejamos umas mulas,
que nos ensina o que em nós não viça.
É porque, sem querer, nos inoculas
Os micróbios do sono e da preguiça...

Mas mesmo nessas aulas, há professores que se utilizam de exemplos práticos como meio de ilustrar o assunto.

Professor: Jogador de futebol com certidão de nascimento falsa: uma bobagem. mas que acontece. Descobriram em dois caminhões de moleques que jogam bola, três com certidões de nascimento falsas. Normalmente são menores com identidade falsa.

Ontem, foram na delegacia registrar um furto de *tape*. O cara era a vítima, mas o nome dele estava como procurado. Estava como procurado... A vítima [a classe ri] A vítima [do roubo de tape] estava sendo procurada por pensão alimentícia [gargalhadas]. O advogado foi na delegacia para registrar... o advogado pagou [a pensão] e foi até o juiz para conseguir um contramandado [de prisão] (2009).

Alguns têm a presença de espírito para fazer trocadilho, de maneira a chamar a sala:

Professor: [...] o projeto, “minha casa, minha Dilma” do Lula [risos da classe]

Aluno: Minha casa, minha Dilma?

Professor: O projeto pra alavancar a eleição da Dilma pra presidente. [O aluno ri alto. Comentários paralelos gerais. Outro aluno repete “Minha casa, minha Dilma”]. (2009).

As brincadeiras deixam a sala mais animada, despertam o aluno. O professor estava expondo sobre o uso de documento falso, exemplificando com a carteira de motorista (CNH) obtida por meios escusos.

Aluno [referindo-se à obtenção da CNH]: Vai lá no Paraná! [para obter a CNH].

Professor: Vai lá no Paraná... Vai pra X [cita um nome de cidade próxima de onde há alunos na classe]. X é mais perto, X tá encostada...

[A classe participa com comentários. Um aluno diz que as placas de X são “oôooa”.] (interjeição usada por condutores de carroças)

Professor: Ôa né?

Classe [...]

Professor: Esse ôa é [...] [risos]. Sabe o que eu acho engraçado, é esse pessoal de Y [outra cidade pequena da região] falando de X. É o roto falando do esfarrapado.

Aluno: Y [fala o nome da cidade, imitando a pronúncia do pessoal da cidade de Y; risos da classe].

Em outra sala, um aluno, não concordando com a fala do professor, resolve criticar, mas, tendo o cuidado de não fazê-lo frontalmente, “repreende” o professor e vagarosamente vai dizendo: “... não ... porque ... do jeito que o senhor falou... não estou dizendo que está errado, mas ...”. A sala gargalhava.

E há professores que tentam esgotar todas as possibilidades de dúvida. Numa discussão sobre a matéria, dois alunos entraram em debate. O professor não deixou que eles saíssem com dúvidas, sanando-as todas. Voltou ao assunto o quanto foi preciso para esmiuçá-lo. Quando terminou a aula havia apenas seis alunos na sala.

4.2.9.1 Mecanismos de controle do professor sobre os alunos

Mesmo professores mais flexíveis, como é o caso da professora Letícia, utilizam-se do mecanismo de controle de tirar pontos nas avaliações. Abaixo, uma tentativa da professora de manter na sala os alunos que já haviam participado, anteriormente, do júri simulado:

A professora falou, primeiramente, aos alunos à sua volta, depois ao microfone, que se alguém do grupo de acusação ou da defesa fosse embora que perderiam nota. Além disso, conversou com os alunos sobre horário de aula e disse a eles para não fazerem bagunça se forem dispensados mais cedo na próxima aula. A razão disso seria por serem as últimas apresentações e que, talvez, o desfecho pudesse ser mais rápido. Disse ainda que eles a conhecem, que se saíssem antes do término, ou, se fizessem bagunça não daria um pontinho pra ninguém (2010).

Um professor, visivelmente irritado com o esvaziamento da sala, mostrou sua contrariedade no diálogo abaixo:

Professor: cadê o resto da sala? Foram embora. Não é possível. O que é isso? Vocês vão embora na data anterior à minha prova? [P com voz de irritação]

Aluna: não professor, sabe por que ninguém ficou? O senhor tá dando muita matéria.

Professor: eu não entendo.

Aluna: Olha! O senhor foi a única disciplina que ultrapassou matéria.

Professor: [cada vez mais inconformado e com a irritação crescente] ultrapassou o que?

Aluna: é , a quantidade de matéria...

Professor: ah é?

Aluna: é!

Professor: me diz onde está fixada a quantidade de matéria então que eu quero ver onde eu ultrapassei. [Risos].

Aluna: tá no próprio cronograma da facul...
[ao mesmo tempo outro aluno fala].

Aluno: tá na cabeça do aluno.

Aluno: não professor, está no cérebro de cada um.
[Alguém fala que só faltam três semanas para a prova dele].

Professor: três semanas só? Era para estar estudando desde agora, vocês não tem que estar falando que tem que estudar com três semanas. Vocês têm que estudar já.

[O professor na frente da classe, escreve a matéria na lousa enquanto conversa com a sala.]

Aluno: E para as outras provas? [Referindo-se ao tempo de estudo para as outras matérias de prova].

Professor: a mesma coisa. [O professor escreve sobre empregado na lousa]

Mas há aqueles que vão além, como foi o caso de um professor que deu um trabalho para os remanescentes da classe que permaneceram em sua aula.

Passaram a falar sobre a aula do dia anterior. Os alunos ficaram sabendo por meio dos que permaneceram que o professor zangou-se com a debandada quase geral da sala. Como consequência, passou questões valendo três pontos de acréscimo na nota. A questão causou revolta nos alunos, pois, é norma da faculdade o acréscimo de até dois pontos [...].

O pessoal que ficou na aula falou ainda sobre a impossibilidade de quem não ficou entregar o trabalho e que a prova valeria sete (2009).

Algumas alunas que chegaram depois, perguntam se é verdade a situação dos três pontos. Também demonstram surpresa com a lista passada, em vez da chamada.

Uma das alunas que ficaram disse que o professor ficou com raiva quando viu a classe praticamente vazia. Os alunos questionaram ainda, a matéria a ser pedida na prova, dizendo que ele não havia dado matéria alguma (2009).

Na aula após a prova, o professor acima mencionado disse em sala de aula:

Professor: na prova, houve um rodo. Só tivemos três notas boas.

Aluno: podemos contestar a prova....

[Marcam a próxima prova].

Professor: Como nunca têm dúvidas, estão dispensados para tomar um cafezinho.

Nessa mesma aula, um aluno fez determinado comentário que não deu para a pesquisadora escutar. Mas o professor escutou e respondeu:

- “Depois é reprovado e não sabe por quê.”

Ainda a respeito do trabalho que valia três, um aluno argumentou sua validade dizendo que apenas cinco haviam feito. O professor disse que, embora ele houvesse dado o trabalho, ele não valeria nota, justificando-se que aquele havia sido um momento de fúria.

4.2.9.2 Mecanismo de coação da instituição sobre os alunos

A faculdade, particular, evidentemente depende das mensalidades dos alunos. Para solucionar o problema da inadimplência, não permite o acesso às notas aos alunos que se encontrem nessa situação e restam colocados, por isso, em situação vexatória tornada pública. Um professor do 8º período, com o intuito de evitar constrangimentos, não entregou prova a nenhum aluno, dessa forma ninguém ficou sabendo quais eram os devedores.

Esse tipo de prática coercitiva é francamente ilegal, já que a lei, no caso o Código de Defesa do Consumidor (CDC), garante tratamento digno aos devedores inadimplentes: Assim prescreve o artigo 42 do CDC: “Na cobrança de débitos, o consumidor inadimplente não será exposto a ridículo, nem será submetido a qualquer tipo de constrangimento ou ameaça”.

Essa exposição do devedor, no mínimo constrangedora, é ilegal também segundo o artigo 6º da Lei 9.870/99 que proíbe “a suspensão de provas escolares, a retenção de documentos escolares ou a aplicação de quaisquer outras penalidades pedagógicas por motivo de inadimplemento”. Dessa maneira, em faculdade onde se aprende sobre leis, direitos e justiça, o aluno é obrigado a retroceder no tempo, convivendo com atitudes de autotutela (exercício arbitrário das próprias razões) pela própria IES.

4.2.9.3 Interação professor-aluno

Existe um entrosamento “duro” entre professor e aluno. Uma relação, de certo modo, “social”, onde se observa com nitidez a linha divisória existente ambos.

Enquanto o professor assina o TCLE, um aluno entrega-lhe uma nota promissória (NP) em branco para que ele assine também. O professor sorri e lhe dirige o olhar dizendo: “engraçadinho”. O professor conversa com os alunos, para um diz: tá mal intencionado, hein? Fica um vozerio alto, não dá para entender. (2009)

O professor, ao apresentar a pesquisadora aos alunos, disse que ela estava ali para avaliá-los quanto ao comportamento. Que aqueles considerados merecedores, com a utilização de avaliação subjetiva, “bem subjetiva mesmo” ganharia uma bolsa de estudos. Por isso era para eles ficarem quietinhos.

Depois disse: “não, não é isso não! A Vânia está fazendo uma pesquisa”.

Disse que estava brincando anteriormente, e me apresentou como pesquisadora da USP que estava ali para verificar aspectos do ensino e aprendizagem no Direito. Um aluno disse que, então, eu estava avaliando o professor, o qual retrucou: “você também”. E continuou, dizendo que eu estava ali para avaliar a aprendizagem deles. Os alunos objetaram, falando que eu estava ali para avaliar os ensinamentos do professor. Riram. O professor continuou: “Ela é de Ribeirão e está fazendo esta pesquisa aqui. Mas eu pedi para ela fazer um estudo paralelo, para saber quem vai ser transferido ou não para a Universidade de” [fala o nome de uma cidade da região que é bem pequena, com a intenção de provocar uma aluna que nela reside (risos)].

Por ocasião de uma das Bancas de Qualificação, o coordenador, Dr. Mário, para chamar a atenção dos alunos fez a seguinte brincadeira:

Professor: [lê]: Importante antes de iniciarmos nossa dissertação de mestrado...
[O aluno Maurício vira-se para Murilo, autor da monografia]:

Maurício: onde você comprou?

Murilo [dirigindo-se ao professor, assustado, de olhos arregalados]: Tá escrito isso aí? Acho que o senhor está enganado. [Fica um pouco em silêncio e continua]. Mas não tá mestrado, tá só dissertação. Dissertação é só no mestrado?

Professor: só. [Faz uma pausa e logo continua]: Desculpa, mas é só para criar um clima. Então tem que tomar cuidado. Já peguei, não aqui, mas já peguei, a pessoa diz: em outras obras que já publicamos. Mas como? Escreveu sem prestar atenção. Na verdade, isso aqui é uma dissertação... Nós só chamamos de [Trabalho de conclusão de curso] TCC, mas é um trabalho dissertativo.

Murilo: então não tá errado!

Professor: não, mas eu só falei isso pra chamar atenção. Na hora de colocar no papel precisa ter muito cuidado. Porque, primeiro, todo mundo vai copiar alguma coisa, mas tem que ter o bom-senso de copiar numa estrutura lógica. Há quinze anos, em determinada faculdade, [fala o tema do mestrado], o estudante fez a cópia de um texto de um professor que, por coincidência era eu.

Murilo: eu tiro ou deixo a dissertação aí...

Professor: deixa.

Murilo: não perde nota isso aí não?

Professor: não. [Olhando para a classe]: Ele não vai nem dormir hoje.

Murilo: [brincando] fiquei preocupado, pensando, será que esqueci de apagar essa parte [risos] (fev. 2010)?

Na maioria das interações, a relação do aluno com o professor é tímida. As tentativas de “quebrar o gelo”, como nas situações acima, não impedem que exista, até mesmo, certo temor do aluno na abordagem ao professor.

Mas também foram observadas aulas que fogem aos padrões tradicionais, que utilizam de recursos para capturar a atenção e o interesse, com professores que aceitam as diferenças entre os alunos. Esse é o caso de uma professora que, costumeiramente, encontrava-se sentada à mesa e seus alunos ficavam gravitando ao redor, conversando e rindo. Esses professores, enquanto não começa a aula propriamente dita, são tolerantes com o barulho.

Em 2010, a pesquisadora anotou, a respeito de uma professora, que sua aula era o “caos”: vozes altíssimas, risos, cantoria, gritos, barulhos diversos, batidas na mesa. A aula dessa professora, em especial, surpreendia. Não parecia que ela conseguiria falar e ser escutada em meio a tanto barulho. Mas, surpreendentemente, quando se levantava, os alunos dirigiam-se aos seus lugares e a sala ia silenciando para ouvi-la. Além disso, havia fluidez, liame, um movimento no entrosamento professor/aluno, uma mistura: não havia professor nem aluno.

Aluno: Com a palavra a juíza... [dá batidinhas na mesa].

Professora [para os alunos perto dela, sem o microfone]: Vocês não vão tirar esse trambolho daqui da frente, não? [Referindo-se ao *data-show*].

Alunos: Com licença, com licença... Fazemos tudo [para a juíza]. Enquanto isso, uma das alunas vendia camisetas.

Professora [em tom de brincadeira]: A venda de camisetas é proibida no Tribunal.

No segundo dia de aula do semestre de 2010, a classe estava lotadíssima, sem cadeira disponível. Bateu alguém à porta e a professora da disciplina, sorrindo, pôs o indicador sobre os lábios em sinal de silêncio.

O aluno entra e ela fala baixinho:

- A classe está cheia, se vocês puderem voltar o ano que vem...

O aluno ri.

E para outro aluno:

- Você não pode entrar...

O aluno olha pasmo para ela. A sala já não se contém e começa a rir. Ela vira-se para a sala:

- Olha o código gente... [em relação ao gesto que pedia silêncio].

Continua para o aluno:

- Não é que você não possa entrar. Você pode... desde que você tenha uma cadeira.

Foi esse o início do entrosamento.

4.2.10 Recursos para captar a atenção dos alunos

Nas aulas não convencionais, os professores buscavam inovar nos recursos para captar a atenção dos alunos.

O professor da disciplina de Filosofia, ao abordar o *Mito da caverna de Platão*, passou um trecho do filme *Matrix*, explicando sobre o filme e a maneira como abordou o Mito. E assim, deu início à aula.

Além dele, o professor da disciplina de Sociologia, também utilizou filme. Este retratava a época de metalúrgico do Lula e apresentava seu discurso na região do ABC, enquanto sindicalista.

Não menos interessantes, os textos apresentados sobre os diferentes discursos de um mesmo fato: de como seria a história da Chapeuzinho Vermelho nas manchetes das principais revistas e jornais do Brasil hoje, dentre os quais:

Jornal Nacional

Willian Bonner:

- Boa noite. Uma menina de sete anos foi devorada por um lobo na noite de ontem.
- (Fátima Bernardes):
- ... mas a atuação de um caçador evitou uma tragédia.

Brasil Urgente

- Datena: ... onde é que a gente vai parar, cadê as autoridades? Cadê as autoridades?!

A menina ia para a casa da vovozinha à pé! Não tem transporte público! Não tem transporte público! E foi devorada viva... Um lobo, um lobo safado. Põe na tela!! Porque eu falo mesmo, não tenho medo de lobo, não tenho medo de lobo, não.

Revista Veja

Lula sabia das intenções do lobo.

Revista Cláudia

Como chegar à casa da vovozinha sem se deixar enganar pelos lobos no caminho.

E vários outras.

Assim, os alunos, de maneira agradável, rindo muito, tiveram contato com as diversas possibilidades de discurso.

4.2.11 Júri Simulado

Uma das formas de começar a vivenciar a carreira forense é a simulação de um Tribunal de Júri. A utilização do mecanismo, logo de início, estimula a desinibição do aluno, pois proporciona-lhe a oportunidade de apresentar-se perante uma plateia, desenvolver sua postura e oratória.

Foram observadas algumas simulações de júri, em 31 de maio e em 14 de junho (já havia ocorrido uma na semana anterior). A turma a participar era a do 1º período, na época do final do semestre.

Os primeiros períodos dividiram-se, voluntariamente, em grupos de defesa e de acusação, havendo a participação de todos os alunos. Os jurados eram alunos dos cursos de Pedagogia e Letras, e no primeiro dia de observação as duas sessões duraram duas horas.

A atividade foi ministrada pela professora de Linguagem Jurídica, portanto, o peso da acusação e da defesa estava na argumentação, pois se tratava de exercício de retórica e não de aspectos jurídicos, fator em que os jurados deveriam se ater. Mesmo porque no caso de *Dom Casmurro* (apresentado em 14 de junho), trazido aos dias atuais, não haveria maneira de condenar ou absolver Capitu, haja vista não mais existir crime de adultério no Brasil. No caso, a argumentação girou em torno da existência ou não de traição por parte de Capitu com Escobar.

Outros textos escolhidos foram *O enfermeiro*, de Machado de Assis e *Venha ver o por-do-sol*, de Lygia Fagundes Telles, para 31 de maio.

A encenação foi feita no “anfiteatrinho”, onde anteriormente, antes de ser dividido em dois, ficava a classe do primeiro ano. Foram reunidas as duas salas do 1º período.

A professora/juíza orientou os “jurados”: “Para o pessoal da Letras, do júri, eu darei o seguinte recado ahh, de maneira que vocês possam prestar atenção de forma isenta no debate, na argumentação dos dois grupos” (2010).

Na parte frontal da sala, havia mesas e cadeiras para que fossem alojados os atores que fariam parte da simulação. A disposição dos móveis em que ficaria a acusação, a defesa, o juiz/presidente do júri, os jurados e o acusado foi feita sob a orientação do Prof. Pedro, coordenador do EAJ, seguindo os moldes das salas do júri.

Eram oito jurados, embora sejam sete no nosso sistema acusatório, de maneira a não possibilitar empate na votação.

Para a acusação e a defesa a classe dividiu-se, voluntariamente, em grupos, de maneira a haver participação geral.

Cenário: **Figura 4** - Esquema da disposição da “sala do júri simulado”

A grande maioria dos alunos vestiu-se com trajes jurídicos: os homens trajavam terno, ou pelo menos camisa social e paletó, e as mulheres, terninho preto na maior parte. Era uma cena completamente diferente da cena comum, no dia a dia da faculdade.

Para registrar os eventos, antes do início de cada sessão, os alunos tiraram muitas fotos com celulares e máquinas fotográficas.

Um dos alunos nomeou um dos “promotores” de Cembranelli (alusão ao promotor do caso Isabella Nardoni).

Antes do início de cada sessão há muita desorganização, muitas vozes que se cruzam e alunos rodeando a mesa da professora.

Ela inicia pedindo à defesa e à promotoria que se posicionem (ela é a juíza-presidente do júri). Pergunta também pelo enfermeiro do conto de Machado de Assis, por Ricardo, de *Venha ver o por-do-sol* e por Capitu, de *Dom Casmurro*.

Quando um dos alunos levantou-se para representar o enfermeiro, outro gritou: “assassino”! Risos da classe.

Enquanto não iniciada a sessão, os alunos iam incorporando os papéis. Um deles disse “eu, como advogado...”. Outros brincando, fingem querer fugir. A professora entra no jogo e diz para voltarem. O aluno “advogado” fala alguma coisa e a professora retruca, rindo: “desde quando advogado [...]”.

Um aluno protestou em relação a um dos jurados, alegando suspeição, pois já havia participado do júri na semana anterior.

A professora fez, respectivamente, resumo de cada um dos assuntos, anteriormente a cada apresentação.

O julgamento simulado seguiu os moldes do real: o grupo da acusação teve vinte minutos para apresentar seus argumentos, assim como a defesa. Depois, réplica de dez minutos para acusação e defesa. Se necessário, poderia haver tréplica. No final, a retirada dos jurados e a sentença.

Os grupos de acusadores e de defensores ficaram em uma mesa à esquerda (figura 4). Enquanto corria a acusação, principalmente na hora da réplica, o grupo da defesa pesquisava para ajudar no discurso do advogado que argumentaria em favor do réu. O mesmo acontecia quando a fala era da defesa.

[Observe-se que, enquanto ocorre a argumentação seja da promotoria, seja da defesa, a outra parte – os auxiliares dispostos à direita da juíza-presidente, vão elaborando a réplica e a tréplica, respectivamente. Houve certo vozerio enquanto a defesa arrumava o material de que iria dispor. (DC 31/5)].

Tanto a acusação como a defesa apresentaram desembaraço e fluência no falar, modulando bem a voz. Dirigiam-se ora para os jurados, ora para o acusado, ora para a plateia, embora permanecessem por mais tempo direcionados aos jurados. Gesticulavam e faziam gestos de enumeração.

O “enfermeiro” permaneceu sério durante toda a acusação.

A acusação do personagem argumentou que ele não possuía formação para cuidar de alguém com reumatismo e aneurisma cerebral como era o caso do Cel. Felisberto, pois era um teólogo.

Para quem não sabe, para quem ainda não conhece, é uma certa doença que se dá em uma artéria que se, que é interligada ao cérebro. E muitas vezes esta doença faz com que a pessoa tenha lapsos de memória, ou seja, uma certa perda de memória, momentânea, não é sempre (tom mais baixo de voz). Mas em alguns momentos de crise, pode ocorrer isso. Mas vemos, então, qui o coronel não tinha um bom ânimo. Não estou dizendo qui o Cel. Felisberto era um homem bom, era um homem respeitador, era um homem capaz diiii... entender a moral de outro homem. Não estou dizendo isto. Só quero qui os senhores entendam a gravidade do problema qui este homem tinha para que um enfermeiro sem formação chegasse... até ele para cuidar dele. Porque até então, Procópio, ele não era um enfermeiro, mas sim um teólogo (2010)!

A acusação utilizou-se da formação de Procópio (o enfermeiro) em Teologia para argumentar que um cristão jamais poderia tirar a vida de outra pessoa, e que a calma que ele

aparentava, anteriormente, era dissimulada, pois pretendia matar o coronel para ficar com sua fortuna. Do contrário, como alguém poderia aguentar tantas injúrias e agressões?

A acusação chegou a dramatizar, com uma colega, como deveria ter sido feita a contenção do coronel, mostrando as partes do corpo que Procópio deveria ter utilizado: braços e ombros, mas nunca pescoço.

A argumentação da defesa do enfermeiro teve início pelo humor do coronel, homem rabugento e violento.

Aluno/advogado: Meritíssima [dirigindo-se à professora/juíza], nobres jurados [volta-se ao júri] e demais convidados [olha para a classe] boa noite! Após mostrada toda a situação, agora, nós vamos mostrar alguns fatos, mostrando que Procópio não foi culpado, tudo o que ocorreu foi uma fatalidade. Foi uma fatalidade infeliz, uma luta de dois homens, um querendo defender a sua vida e o outro atacando. A primeira tese da acusação foi que o Procópio não era, ele não era, ele não tinha uma formação de enfermeiro. Ora, todos os requisitos que o coronel pediu foram atendidos pelo Procópio. Qui qui o coronel queria (DC 31/5)?

Inicialmente, foi apresentada a história da Enfermagem pela defesa, demonstrando que não poderia haver, naquela época, enfermeiro com a formação atribuída pela acusação.

Também foram apresentadas a tese da legítima defesa (o agir instintivo de quem se encontra em perigo) e a do rompimento espontâneo do aneurisma, com a pele do pescoço do coronel ficando marcada pelo fato de ser fina. O medo fez com que Procópio escondesse os hematomas. Em seguida, argumentou-se que se Procópio tencionasse matar o coronel, ele já o teria feito por meio de medicamentos, uma vez que ele era quem os administrava.

Procópio agiu com medo! Medo di qui o prendessem. Medo qui, depois de ficar um ano inteiro, apanhando, sendo xingado, sendo humilhado, ainda acabasse preso por uma coisa qui ele não fez. Porque Procópio não matou! Ele agiu em legítima defesa. Será qui nós teríamos uma atitude diferente? [...]Procópio era bom. Procópio não se interessava pelo dinheiro, pela herança. Tanto não se interessava, qui Procópio doou aos pobres, à Casa de Misericórdia e à matriz, trinta e dois contos de réis. Segundo Aníbal de Almeida Fernandes, um historiador qui fez inúmeros trabalhos na área de história genealógica, um conto de réis, naquela época, comprava um quilo de ouro. Se nós formos elevar pro valor do ouro, hoje, um quilo, um ouro, o grama, mais ou menos R\$ 50,00, ele compra, aproximadamente mais de R\$1.500,00, não, desculpa, R\$1.500.000,00 da cidade. Isso era considerado, na época, uma fortuna de média a alta. Será qui uma pessoa ambiciosa faria uma doação dessas (2010)?

A pesquisa feita para a defesa do “acusado”, além da história da Enfermagem, dos aspectos fisiológicos das artérias e da patologia do aneurisma, enveredou por termos ainda não lecionados, para o 1º período, no tópico da legítima defesa. Mesmo assim, foram utilizados termos técnicos e vocábulos jurídicos com desenvoltura.

[O prom¹ faz um discurso inflamado. Anda até o júri, dirige-se à defesa e volta-se à plateia]. Qui agiu premeditadamente! Não digo nessa situação, igual está essa imagem [aponta a imagem] segurando o pescoço do velho [fala, energicamente]. Mas digo qui havia todo um artifício, maquinado por Procópio para ele ficar com o que era do velho. [Aponta o dedo em riste para o público. [...]] Ele pode ter doado, como o nobre colega fez menção, valores, mas, isso era pra que? Simplesmente, para qui dentro de si ele ficasse em paz. Construiu um túmulo de mármore para o coronel. Para qui ele ficasse bem, mas morto já não tem vontade mais, senhores. Morto já não tem mais como pensar e saber se aquilo é bom pra ele. Com isso, eu encerro as minhas palavras e agradeço a atenção de todos. [Permaneceu sério e com o semblante fechado durante toda esta parte. Com as mãos postas, junto ao queixo, inclinou-se ao público num movimento de agradecimento. Quando do agradecimento, seu tom de voz foi de locutor (2010)].

Os papéis foram desempenhados com seriedade pelos alunos e professora. Sem condescendência.

Após a defesa, a classe aplaudiu animada.

A professora/juíza orientou: “Peço, por gentileza, à plateia, silêncio e sem manifestações de aplauso. [Risos]. Os jurados foram orientados de que as imagens utilizadas eram apenas uma simulação.”

Em uma das apresentações, os alunos argumentaram que havia nulidade no julgamento. Mas a professora/juíza não deferiu.

Alguns alunos disseram à professora haver falha na apresentação dos eslaides. Queriam que fosse anulada a apresentação. A professora, também juíza-presidente do júri, explicou-lhes que eles não haviam se manifestado a respeito, no momento oportuno. Assim ela nada podia fazer. Esta falha, em relação à imagem e que não poderia ter sido apresentada, também vista durante a sessão pelos alunos da parte contrária, deveria ter sido comunicada a ela na hora, para que houvesse a anulação. Enfatizou que lhes havia dito que a comunicação deveria partir deles, pois ela não pode anular de ofício: “vocês têm que me falar!” O pedido deveria ter sido no ato e não depois, como eles pretenderam. Um dos alunos falou que protestava, pois, estavam corrompendo o juiz (2010).

Depois de cada sessão, os jurados, permanecendo incomunicáveis, retiravam-se para uma sala vazia para votarem o veredicto.

Enquanto a sala aguardava, havia vários comentários e brincadeiras.

Enquanto aguardavam o retorno dos jurados, Frederico pediu aos companheiros de “defesa” para que aguardassem a sentença, pois tinha outro julgamento. Dirigindo-se à professora disse que serão os amigos dele a receber a sentença devido aos inúmeros processos que ele tem para serem despachados. Os alunos ficaram conversando sobre as atuações e falhas cometidas. Alguns falavam o que deveria ter sido dito. Uma das alunas falou que não adiantava mais: “agora já foi” (2010).

Um dos alunos falou em voz alta “ordem no plenário”!

Após a volta dos jurados, a professora/juíza pediu a todos que ficassem de pé para que fosse dado o veredicto.

O réu foi declarado inocente, com direito a aplausos e assobios.

A professora concluiu:

Só uma observação, agora, fora do contexto do júri, eles [jurados] ressaltaram que a oralidade da acusação foi excelente, porém se voltaram muito para a emoção. Ééé... esse caso necessita de argumentos melhores e mais técnicos do ponto de vista deles. A defesa, por sua vez, trouxe fatos concretos e explicações técnicas mostrando uma pesquisa séria sobre o assunto. Então, esse é o argumento, uma observação que eles me pediram pra ser feita, fora do âmbito do júri, apenas uma observação deles, o que os levou a considerar no trabalho de vocês. Eu, éé..., da minha parte, fiquei extremamente lisonjeada como professora de vocês, ao assistir às apresentações, o empenho que eu sei que foi de todos, não apenas de quem falou..., né? a montagem dos eslaides, o cuidado que vocês tiveram, até ao se vestir para estar aqui, agradeço bastante, parabenizo todos vocês, especialmente aos que falaram, se expuseram porque não é fácil diante de uma plateia tão grande e que fizeram muito bem feito! [ênfatiza as sílabas de muito...] Aí, os defeitinhos a gente comenta em casa [os alunos riem e aplaudem]. Um abraço [... os aplausos abafam sua fala (2010)].

Entre um julgamento e outro, a professora disse que o “enfermeiro” é tão sortudo que, como réu, saiu ileso. Ele responde que foi inocentado porque o júri viu que ele estava sendo injustiçado.

O julgamento de Ricardo, do *Venha ver o por-do-sol*, e de Capitu, de Dom Casmurro, tiveram o mesmo procedimento. Houve troca dos jurados.

Contra Ricardo, a promotoria utilizou da filologia e da religião.

Para quem não sabe, Raquel, vem do hebraico, como a Bíblia e significa calma como uma ovelha! E o nome dessa pessoa, frequentemente, pode chegar a se sentir vítimas de situação familiar ou social e seus esforços podem esclarecer eventuais mal-entendidos fazem com que sempre consigam restabelecer a confiança depositada sobre ele. Já Ricardo tem significado e senhor poderoso [fecha a mão e olha o júri e depois, a plateia]. Observe a característica de posse! Vem da origem! É germânica! Ou seja, nos séculos XIX e XX, era o povo tido como estrategista, frio que gostava de guerrear. Juntou a localidade com a filologia do nome e se tornou a índole de Ricardo: uma pessoa fria, estrategista e possessiva (2010).

A acusação ressaltou a importância do cenário:

O cenário, ele dá presságios de que uma tragédia irá acontecer. Ele fala que colocou aquele lugar porque era mais apropriado para imagem dela. E, na verdade, era o lugar ideal para matá-la [ênfatiza a palavra]. Porque era longe dos ouvidos humanos. E ainda continua. Tem uma parte do cenário em que eles caminhavam e as folhas faziam músicas estranhas e o triturar das folhas significa transformar em nada. Isso já dizia... e ela seguia amuada. Olha a relação literária. Outro momento houve o ranger de porta, isso é típico em filmes de terror ou literatura da 2ª fase do romantismo... Teve a parte da trepadeira onde ela precisa se fixar em cima de alguma coisa, de alguma planta e algumas até tiram a energia [...] de cima para baixo. Observe a força impositiva. Além disso, ela é selvagem! É aquilo qui não si domina... Depois, vem a questão do anjo! O anjo era Raquel (2010)!

A defesa iniciou pedindo a desconsideração do filme que havia sido passado pela promotoria.

Inicialmente, quero saudar a todos com um boa-noite! Vossa Excelência a juíza e Professora [...], aos senhores jurados, aos nobres companheiros que estão na acusação, parceiros que estão na defesa e a todos vocês, nossos companheiros no dia-a-dia. Quero começar pedindo a descaracterização deste filme qui foi posto, pois, o mesmo filme mostra de maneira controversa o que diz o texto! Pois o filme começa mostrando um local belo, um rapaz belo, de boa aparência, com carro, como vocês puderam ver e não é o que está no texto. Induz a gente a pensar, logo de início, que realmente Ricardo era um mau caráter.

Professora/ juíza: eu peço ao júri que leve em consideração o texto, as palavras que foram projetadas e desconsiderem as imagens que não correspondem ao texto.

O argumento da defesa foi a ganância de Raquel e o amor que Ricardo tinha por ela. Recorreu à Bíblia como apoio às suas alegações, e utilizou de argumentos mais apelativos do que lógicos, trazendo à defesa a depressão de Ricardo devido ao abandono de Raquel. A defesa bateu na tecla de que esse abandono levou Ricardo a acreditar nas histórias que contava a Raquel de que sua casa era o cemitério.

Seguiu-se o mesmo procedimento após o julgamento, com a retirada dos jurados para posterior comunicação do veredicto.

Após as sessões, um aluno comentou que tanto a acusação como a defesa giraram em torno das vivências e dos empregos dos alunos/atores.

Os diferentes estilos de ministrar aulas restringem-se, principalmente, às matérias propedêuticas, várias delas ministradas por professores que não são da área jurídica, como Linguagem Jurídica, Sociologia e Filosofia, dentre outras.

O júri simulado também faz parte da programação do 10º semestre, já com argumentação jurídica, mas no período em que se desenvolveu a pesquisa não houve essa apresentação.

4.2.12 Atividade complementar

A atividade complementar foi direcionada aos alunos do 4º e 6º períodos, mas havia um aluno do 10º período devido à necessidade de complementar as horas exigidas pelo programa. Este permaneceu isolado todo o tempo. O Prof. Rodrigues explicou sua presença na sala: “Ah sim. Mas é que essas atividades são obrigatórias. Quem já fez... há os que já terminaram a faculdade. Tem que fazer agora. Porque não sai se não fizer. Eles têm uma série de atividades que são obrigados a fazer.”

O clima é bem mais descontraído que o habitual. Assim, devido ao traje do Prof. Rodrigues (bermuda e camiseta listrada, horizontalmente devido ao churrasco marcado para após as aulas), ao adentrar a sala, foi recebido com um sonoro “êh êh êh êh, professor”. A maioria dos alunos também trajava roupas mais despojadas.

Não há divisão da sala de acordo com o período. O próprio professor orientou para que as salas se misturassem para haver maior enriquecimento nas discussões.

O professor foi discorrendo sobre o tema, explicando detalhes, pois a turma do 4º período não havia visto o assunto ainda. Os alunos acompanhavam por uma cópia. Durante toda a explicação, os alunos, em silêncio, aparentavam atenção, sem que houvesse interrupção. Terminada a explicação, houve um arrastar das cadeiras com a formação de duplas para discussão e, individualmente, a redação das respostas.

O professor foi caminhando pela sala e esclarecendo as dúvidas que iam surgindo e orientando para que fizessem a atividade em sala para não terem que fazer em casa e entregar depois.

Por três vezes houve toque de celular. Da terceira, professor e alguns alunos demonstraram o incômodo diante da situação.

Os alunos leram e debateram o assunto em voz baixa, havendo intervalos de silêncio entre os debates.

Aos sábados, é passada lista de chamada.

A outra aula também foi sobre um caso prático seguido de discussão em duplas.

As atividades aos sábados, embora tratem de casos práticos, dificilmente abordados durante a semana pelos professores, apresentam estrutura semelhante às outras. Na segunda aula houve, inclusive, a utilização da lousa, o que prejudicou o início da discussão que principiou às 11h25. Após a discussão, deveria ser elaborada uma peça com a formatação cabível.

4.2.13 Palestras

As palestras são uma forma de complementação das matérias desenvolvidas em sala de aula, entrando no rol das atividades complementares juntamente com as excursões. Também são forma de variar na rotina do estudante, com outras pessoas palestrando e apresentando uma diferente forma de pensar.

Foram observadas duas palestras, ocorridas no mesmo dia e ministradas por um casal, com os temas: *A proteção integral da criança e do adolescente* e, *Adoção, qualidade de vida da família*. A primeira feita por um juiz de Direito de uma das Varas da cidade; a segunda por sua esposa, fisioterapeuta.

Ambos utilizaram *PowerPoint*.

4.2.13.1 Primeira palestra

Os alunos falaram que a palestra seria sobre algumas modificações na legislação, mas na realidade, ela abordou em sua primeira parte, mais aspectos históricos sobre a criança, abordando, em seguida, aspectos legais sobre adoção.

O palestrante utilizou, inicialmente, de pinturas clássicas que mostram como eram vistas as crianças antigamente.

Quando da abordagem da evolução histórica da legislação, ao chegar ao Brasil dos anos 70, deu exemplos para que ficasse mais claro a maneira desigual de tratamento à criança feita pela sociedade da época, a maneira como eram categorizadas.

Olha a diferença conceitual já pelo tema: Proteção Integral à Criança [ênfatisa] e ao Adolescente. E não uma subcategoria preconceituosa de menor. Se vocês gravarem isso que estou dizendo, através de um tempo, eu estava fazendo discurso pra essa, pra essa conversa nossa, eu achei de um autor, a seguinte informação: da *Folha de São Paulo*, de 1.97... e 4, mais ou menos, dizendo assim: menor delinquente de 14 anos pratica um assalto e faz refém uma criança de 12. O menor delinquente faz refém a criança de 12. E foi mandado para a FEBEM. Esse é um retrato da vida real da Doutrina da Situação Irregular. U..., a criança de 14 era um menor... delinquente, a vítima é criança de 12 anos... Menor abandonado, de 13 anos, pratica roubo, faz vítima criança de 11. Aqui não, aqui, você já pensa na proteção integral para essa criança e adolescente e agora, no nosso trabalho, pensando no reflexo no Ordenamento Jurídico (maio 2010).

O palestrante, durante a apresentação, posicionou-se à direita da tela, com tímidas movimentações, tanto de membros superiores como de membros inferiores. Utilizou cerca de m² do tablado, às vezes olhando o chão para não pisar no fio (esparramado sob seus pés), às vezes olhando como que para o fundo da classe, em algum ponto superior às cabeças dos alunos, sem que houvesse troca de olhar com o público.

Com exceção de uma aluna que fez um comentário sobre uma iconografia apresentada, a classe quase não participou. Embora inaudível a fala da aluna, o professor não a repetiu para a classe.

Antes de passar a terceira pintura, uma aluna fez algum comentário inaudível. O palestrante assentiu, incluindo a classe num elogio:

Uma aluna pergunta [...].

Palestrante: Isso. [...] iconografia. Olha como vocês observam, 1.230-1.240. Então, o adulto tá em miniatura. Não é uma criança com os braços de um adulto [o professor tece elogios à pergunta formulada pela aluna] (2010).

Os alunos permaneceram quietos, com algumas saídas e voltas à sala, muitos deles copiando o material exibido. Houve uma homogeneidade na apresentação, com nuances na entonação de voz. O palestrante permaneceu sério durante a quase totalidade do tempo que ocupou, e, apesar da paixão que mencionou ter pelo assunto, no início da palestra, não conseguiu transmiti-la, ficando a plateia atenta, mas de forma impassível, digamos assim. Fez perguntas, mas que ele mesmo as respondeu, sem esperar a manifestação da plateia.

A única manifestação acontecida pela sala, como um todo, foi quando da apresentação de uma pintura de uma criança com uniforme do exército e de uns nove ou dez anos que foi soldado na Guerra do Paraguai. Nessa hora houve sinais de perplexidade dos alunos: fisionomia de surpresa, tensa, meneios com a cabeça em sinal de reprovação, exclamações.

4.2.13.2 Segunda palestra

A segunda palestra foi de cunho bem diferente da primeira, lembrando muito livro de autoajuda. A palestrante também utilizou eslaides ilustrativos e com os tópicos considerados importantes.

Vestida de maneira bem diferente do trajar que, normalmente, há na área jurídica, com calças tipo “cigarrete” e túnica estampada e mangas cavadas, a palestrante, com desenvoltura e ar despojado, conseguiu capturar a atenção da sala por mais tempo, deixando os alunos mais à vontade e animados.

Iniciou com a definição de qualidade de vida e fazendo uma abordagem geral sobre o assunto, passando ao assunto do *stress*, passando às somatizações devido à correria. Enunciou regras para se livrar do *stress*, tais como: coragem para se olhar, saber viver fora da rotina, o dar risada dos atropelos, ser autor da própria história, dentre outras inúmeras.

Conforme ia falando, ilustrava a ideia com histórias lidas em revistas, fábulas e fatos relacionados à sua vida ou a de alguém próximo.

A palestra também abordou a temática da adoção, mas agora, não como assunto jurídico, mas sim de forma mais apelativa aos sentimentos dos ali presentes, com eslaides de criança abandonada, de criança com mãos dadas entre dois adultos, criança com mãos postas com cachorro ao lado, dentre vários.

Quando da abordagem do tema adoção, dirigiu-se aos alunos dizendo que, por serem da área do Direito, formadores de opiniões, devem incentivar as pessoas a adotarem. O mesmo já havia sido feito na palestra anterior.

Mas os alunos, embora aparentassem cansaço logo de início, foram se animando, assim permanecendo por uma hora, aproximadamente, quando reapareceram sinais de cansaço e inquietação.

Muitas vezes, a palestrante envolvia o aluno com seus exemplos, como quando abordou o fato da ausência de dinheiro não ser fator de impedimento para o lazer.

“Cê tá” doido pra arrumar uma namorada, mas porque não tá com condição financeira, às vezes, não... não namora. Vai namorar e vai comer cachorro-quente, é legal também [A classe ri do comentário]. Não é? Vai comer pão com mortadela e vai tomar guaraná. É legal também [Há vários comentários entre os alunos].

Já eram 22 horas, e o pessoal estava mais inquieto: vários com olhares sonolentos ou balançando a perna. A classe estava, visivelmente, cansada, fato que não passou despercebido pela palestrante.

A palestrante, aproveitando o ensejo, após olhar os vários alunos presentes, inseriu-os na sua fala quando abordou sobre o cansaço:

Se a gente observar todo mundo aqui, tem um que já não agüenta mais sentar do lado direito, senta do lado esquerdo, tem um que cruza a perna de um lado, o pé começa a formigar, cruza do outro... Tem gente que já ficou o dia todo sentado num agüenta mais ficar sentado, tá morrendo de vontade de andar um pouquinho... né (DC 5/4)?

Com essa inclusão da sala nas situações colocadas pela palestrante, ela conseguiu levar a palestra até o fim, apesar das evidências do cansaço dos alunos que não passou despercebido por ela: “Vocês já estão cansados e eu estou correndo!”

Mas ela continua empolgada, primeiramente, tratando do tema da infertilidade, masculina e feminina e da reprodução humana, após, e finalizando, voltando ao tema adoção. Quase no final, apresentou um eslaide de uma mulher grávida, ápice da apresentação, provocando a exclamação mais alta e em uníssono da sala, com um “**noosssa!!!!**” seguido de risos e comentários que duraram por alguns minutos. A palestrante acrescentou: “Então,

cuidado aí, os meninos quando vocês levarem as namoradas em clínica de reprodução humana porque pode ter surpresa!”

A foto mostrava mulher em final de gravidez de sêxtuplos.

Durante a palestra, a palestrante enrolou o fio do microfone na mão ao falar, o que lhe proporcionou maior amplitude de movimento. Demonstrou muita desenvoltura e domínio da situação, passando várias vezes o microfone de uma mão a outra e gesticulando bastante para exteriorizar seu pensamento. Trouxe leveza ao assunto e um intervalo, bem recebido pelos alunos, aos aspectos de ordem jurídica. Além disso, prestou muita atenção aos ouvintes, com troca de olhares e sorrisos.

O assunto estendeu-se após a palestra, entre palestrantes e alunos que os procuraram após as palestras, ambos do nono período.

Assim, embora o cansaço da maioria, as palestras conseguiram instigar alguns alunos.

Mesmo nas palestras aparece a nítida diferença entre o profissional da área do Direito e o de outras áreas. Estes, geralmente, muito mais espontâneos e descontraídos, tendem ao diálogo, à troca de informações e opiniões com os alunos, dificilmente assumem posturas dogmáticas. Já os profissionais do Direito costumam manter um distanciamento maior em relação aos alunos, adotando postura mais formal e assimétrica em relação a eles, buscando passar a impressão de transitarem por um plano de superioridade.

4.3 ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

Nesta seção, serão, primeiramente, abordadas as excursões porque são consideradas atividades complementares. A seguir, dois churrascos organizados pelos alunos.

4.3.1 Excursão ao Museu do Crime – São Paulo

Em seis de abril, saiu uma excursão do 9º período, organizada por um dos professores, para o Museu do Crime em São Paulo em ônibus fornecido pela prefeitura.

A saída foi às 3h25, com o pessoal animado tirando várias fotografias.

Fátima fez um comentário sobre a capacidade intelectual de Marcela e disse, voltando-se para a pesquisadora: escreve aí, põe na ata, Vânia. E a brincadeira pegou. Cada vez que havia um episódio mais pitoresco: põe na ata, Vânia.

O auxiliar da coordenação, Prof. Gilberto também foi.

Por se tratar de visita de escola, o museu, que funciona de 2^a à 6^a, das 13h às 17h, disponibilizou o horário da manhã para o feito, para que houvesse um melhor aproveitamento da visita. Às 10h chegamos ao museu que funciona no prédio da Polícia Civil, dentro da Cidade Universitária.

Uma funcionária, aparentando sessenta anos, cabelos claros, usando um terninho de calças compridas preto, de óculos, levou-nos a uma espécie de anfiteatro pequeno com seis cadeiras em cada uma das oito filas, dispostas em seis degraus onde preenchemos ficha com nossos dados. Explicou que por ali passam todos os policiais civis do Estado de São Paulo, para os cargos em que se faz necessário o terceiro grau, dentre os quais de delegado, médico-legista e peritos. Na escola, aprende-se a fazer abordagens, dar tiros etc.

Perguntou se havia policiais na turma, e os alunos responderam afirmativamente, mas que ainda não haviam chegado à sala. Explicou que o objetivo do museu é o de dar suporte à escola, sendo uma extensão da sala de aula. Orientou-nos quanto às restrições a fotos e celulares no interior do museu. Durante a explanação, os alunos mostraram-se bastante interessados.

Fomos apresentados ao guia, um policial que faz o monitoramento no museu que perguntou aos alunos se tinham tido Medicina Legal na faculdade, fato negado por eles.

O primeiro assunto abordado foi a respeito das drogas. Falou da diferença entre as depressoras e as estimulantes, sobre as associações e sobre as drogas sintéticas, explicando, minuciosamente, os efeitos de cada uma delas, mostrando-as e também os aparatos para sua utilização, tais como os vários tipos de cachimbo empregados pelos usuários de *crack*.

A maioria dos alunos mostrou-se bastante interessada, mas três alunos destacaram-se nas perguntas e interesse.

O monitor interagiu com a turma, fez perguntas, dentre elas se havia algum fumante, fazendo a comparação entre a síndrome de abstinência do fumante e do drogado.

O monitor, juntamente com a maior parte do grupo, passou à sala da Medicina Legal, em que há fotos, esculturas de pessoas e mesmo, feto, vítima de infanticídio. Foi explicando os termos técnicos de cada morto ali representado e pelos tipos de corte, o instrumento utilizado. Algumas meninas não aguentaram ver e saíram.

Após, mostrou uma cela de cadeia e as tatuagens feitas na prisão com os respectivos significados. Os braços esculpidos e tatuados ficam guardados em vitrine semelhante a das drogas. Uma das alunas chegou a reconhecer que uma das tatuagens havia sido feita com agulha de crochê.

O monitor conduziu-nos a uma cena de crime, perguntando “onde está o escorpião?”. E mostrou o telefone com manchas de “sangue”. Entrando numa simulação de cozinha, perguntou o que havia de estranho. Uma das alunas disse que era a porta aberta. Ele elogiou-a e foram para uma simulação de quarto.

Mostrou a Tereza (corda feita de panos, principalmente, de lençóis utilizadas para fuga pelos presos), que um dos policiais da classe, disse conhecer pelo nome de Rapunzel. Ele concordou com esse nome, explicando que a origem dos nomes que batizam a corda feita de lençóis tem origem semelhante, pois que Tereza era a mulher de um dos presos que tinha os cabelos em forma de trança comprida.

Verificou-se que, além do interesse demonstrado pelos alunos, a excursão veio colmatar uma lacuna presente na matriz curricular da escola, que é a inexistência da disciplina de Medicina legal. Se não supre, totalmente, a deficiência, tira os alunos da total ignorância a respeito do assunto, dando-lhes uma noção do assunto, do funcionamento das perícias judiciais e fornecendo pistas de onde buscar a matéria caso interessarem-se.

4.3.2 Excursão ao Palácio da Justiça – São Paulo

Da excursão para São Paulo, em 27 de maio, organizada pelos alunos do 5º período, também participaram alunos de outros períodos, além de dois professores e o coordenador.

Quase todos os alunos e alunas vestiam trajes forenses. Apenas um deles usava uma gravata do ursinho Puff.

Os alunos do 1º período ainda estavam sob o efeito do júri simulado acontecido na noite anterior. Um dos alunos, que fez parte da acusação, disse que a defesa perdeu porque os “advogados” não leram direito o conto (*O enfermeiro*, de Machado de Assis).

Por volta das doze horas, chegamos ao Palácio da Justiça, localizado na Praça da Sé. É uma construção suntuosa de cinco andares, cor mais para um rosado claro, com esculturas, e vitrais. Ao adentrarmos, pelas escadarias frontais, chegamos a um salão em que havia uma

exposição de arte sacra do período barroco. Vários alunos aproveitaram o tempo para visitar a catedral da Sé e a exposição.

Logo no início da visita, um monitor colocou-se à disposição do grupo. Informou sobre a necessidade de silêncio no deslocar pelo prédio, comunicando-nos ser área de segurança permanentemente observada, sendo proibido tirar fotos. Exceção feita quando terminada a visita ao Palácio, quando foi permitido tirar fotos no Salão do Júri para recordação. Passou a falar sobre o funcionamento do julgamento em 2ª instância e, em seguida, deu exemplos de julgamentos ocorridos ali.

Exemplificou um julgamento de um crime por ajuste de contas entre as duas facções criminosas: o PCC (Primeiro Comando da Capital) e o PCI (Primeiro Comando do Interior). Uma facção havia matado quatro membros da outra e deixou mais dois gravemente feridos. No julgamento, houve sustentação oral. De acordo com ele, o julgamento foi tragicômico: tratava-se de advogado experiente. Havia alunos de uma faculdade da cidade de São Paulo, severamente orientados pela professora para que desligassem seus celulares. No auge da sustentação oral empolgada do advogado, toca muitíssimo alto, um celular com o hino do Corinthians. [Todos os alunos presentes riram, sem exceção]. Na hora, o monitor disse que pensou: “a professora vai matar esse aluno!” Mas por uma “muito infeliz coincidência”, o celular era o do advogado que fazia a sustentação oral. [Mais risos, os alunos adoraram]. Diante da situação, ele tentava apertar a tecla “daquele lazarento” para desligá-lo (o celular encontrava-se dentro do bolso), mas sem sucesso. [Os alunos continuaram rindo]. De tanto tentar, acabou por conseguir desligá-lo, mas seu celular ainda tocou por mais duas vezes, até que o presidente da sessão parou o julgamento para que fosse desligado o celular e a moçada que estava se segurando até o momento, não aguentou mais e riu muito da situação.

Motivando os alunos, fez-lhes convocação para que “estudem e venham ajudar no Judiciário, pois no último concurso havia 3200 vagas e todos já foram chamados.”

Passou a falar sobre o processo de ingresso no Tribunal e as questões de provas a que são submetidos os candidatos. Incluiu a cidade da pesquisa nas explicações, envolvendo, assim, os presentes. Os alunos demonstraram interesse durante toda a explicação, permanecendo atentos, em silêncio. Principalmente a partir do momento em que o monitor passou a falar dos crimes julgados no Tribunal do júri, quando ainda funcionava ali.

Um dos alunos comentou ter gostado da apresentação; que para ele era totalmente desconhecida a origem da palavra vara, cujo significado só por alto conhecia. Uma aluna, que havia criticado professores na viagem dizendo que muitos sabem o conteúdo mas não sabem transmitir aos alunos, disse que Josuel havia sido aprovado.

A estética do Palácio, cheia de simbolismo, também chamou a atenção dos alunos.

Para assistir ao julgamento no tribunal, a turma foi dividida em duas, ficando a maior parte na primeira sala de julgamento, um caso de crime tributário. Após explanações, o desembargador presidente da sessão cumprimentou os visitantes, dizendo que houve a

oportunidade de se ter uma aula de direito penal tributário. Devido à experiência do advogado que trouxe argumentos que poderiam levar ao convencimento sobre sua tese, explicou onde estavam as falhas. O Prof. Gilberto ficou animado com o julgamento, que considerou apaixonante: trata-se da área de sua especialidade, Direito Tributário. Um dos alunos comentou sobre o advogado que fez a sustentação: “o homem perdeu e ficou nervoso...”

Já a outra turma não teve tanta sorte, pois nem houve sustentação oral na sessão a que assistiram, provocando o desânimo em alguns alunos, dentre eles Robson, que reclamou dizendo não ter havido graça nenhuma.

Noutra sala para onde foi conduzido o grupo, uma desembargadora fez orientações sobre processo. As perguntas, de início tímidas, depois ganharam confiança, e os alunos perguntavam sempre que surgia alguma dúvida. Essa desembargadora permaneceu no imaginário de um dos alunos que, durante mais de duas semanas, referia-se a ela como uma deusa que desceu à terra.

O monitor, provocativo, cada vez mais envolvia os alunos, que foram gradativamente aumentando a participação. Perguntando a que se referia determinado símbolo, uma aluna respondeu que era ao Direito Romano; falou dos julgamentos de juízes e promotores (como réus) que ocorreram ali. Depois, foram distribuídos livros para a biblioteca da faculdade e certificados para os alunos.

Se antes o grupo manteve-se em silêncio, agora, com tanta informação, isso não foi mais possível. O vozerio era alto, mas como estávamos longe das salas de julgamento o barulho já não era mais problema. Ao falar da máscara mortuária de Pontes de Miranda, o monitor fez referência à semelhança que apresenta com os sarcófagos dos faraós. Explicou que os faraós, uma vez mortos, eram enterrados junto com a mulher, que ia de bom grado, comentário que gerou protesto geral da ala feminina e satisfação (devido à reação) da ala masculina. Jocosamente, disse que até hoje ocorre assim. E que como a mulher do faraó sabe de antemão (que será enterrada junto ao marido quando de sua morte), vai sem reagir, vai de bom coração. Uma aluna replicou: “Ah, tá! Meu coração não é bom não!” Todos riram.

Voltamos à sala do júri para a sessão de fotos, saímos em viagem de retorno às 16h45 e o grupo manteve-se falante até a parada para o lanche. Depois, já de volta ao ônibus, a maioria dormiu, mas o pessoal do fundo ficou acordado durante todo o tempo, falando do Tribunal e brincando de fazer réplica e tréplica. Quando chegamos, já era mais de meia-noite.

Impressões sobre a visita ao Tribunal

A turma parecia bastante interessada no Tribunal. O silêncio prevaleceu na maior parte do tempo, compatível com o olhar atento dos visitantes. No início, apresentaram certa inibição ante o ambiente solene e os trajes sóbrios dos que lá estavam. Mas vestir aquelas roupas mais sociais deixou-os orgulhosos, também. A maneira pela qual o monitor lidou com os alunos fez a inibição inicial dar lugar a inquirições. Vários procuravam-no para tirar dúvidas enquanto ele apresentava os objetos do Palácio. Além de solícito, sempre questionava o grupo, se sabiam disso ou daquilo, ou tinham visto tal coisa, e isso facilitou a instalação de um clima bastante tranquilo, sem nenhum incidente durante todo o tempo.

4.4 ATIVIDADES DE CONFRATERNIZAÇÃO

Universitário sem festa não é universitário. Com essa turma não poderia ser diferente. O clima atribulado do dia-a-dia, a correria com que os alunos chegam e saem das aulas, em sua maioria, revelam a importância de reuniões que facilitem o entrosamento entre os alunos e entre os professores.

Às vezes, é um incentivo à evasão às aulas, como em março de 2010, quando da chegada da pesquisadora na sala de aula do 3º período, encontrou-a quase vazia, principalmente em seu centro. No decorrer da aula, alguns alunos comentaram sobre uma festa, motivo da ausência da maioria dos alunos.

Durante o tempo da pesquisa, foram observados dois churrascos: um logo no início, organizado pelo 6º período, aconteceu na semana de início da pesquisa; e outro, em dezembro, último do ano, coordenado pela turma do 8º período. Houve muitos outros, mas a maioria, sexta após a aula, dificultando a participação por parte da pesquisadora.

4.4.1 Churrasco do sexto período

O churrasco do 6º período foi organizado pela aluna Malu, tendo vinte e duas adesões por parte dos alunos, sendo realizado num sábado, logo no início da pesquisa, após atividade complementar.

O churrasco foi na casa de Marcelo, namorado de Malu que está localizada em bairro praticamente restrito a repúblicas estudantis.

Lá chegando, já havia alguns presentes, inclusive o Prof. Rodrigues que conversava com outros estudantes. Marcelo chegou depois, trazendo pães e refrigerantes. As meninas foram pegando os legumes, lavando e picando para fazer vinagrete, salada e arroz. Um dos meninos, Garcia, adiantou-se com as carnes, ficando ele, na maior parte do tempo em que a pesquisadora lá permaneceu, a pilotar a churrasqueira. Dois outros fatiaram os limões para fazer caipirinha (2009).

A casa, muito agradável, possui área de lazer com piscina de vinil pequena, pomarzinho, que proporciona bastante sombra, churrasqueira e fogão à lenha sob um cobertinho, onde também há uma mesa. A casa fica ao lado desta área.

O Prof. Rodrigues foi o único professor a ir, embora o convite tivesse se estendido a outros professores. O entrosamento dele com os alunos, realmente é bom. Na maior parte do tempo revezava-se nas rodinhas dos alunos.

Alguém falou em fazer arroz, ao que Prof. Rodrigues disse que deveriam fazer no fogão à lenha. Como ninguém se habilitasse para tal, ele mesmo tomou à dianteira, acendeu o fogão e fez um arroz elogiado por todos.

[...]

Apesar de haver mistura entre os sexos, na maior parte do tempo, os rapazes ficaram em uma roda e as mulheres noutra. Alguns poucos ficaram em casais, mas sem ficarem isolados, participando dos diversos diálogos. Prof. Rodrigues, de quando em quando, fazia rodízio nas rodinhas (2009).

No intervalo da aula da segunda-feira seguinte, os comentários eram ainda sobre o churrasco de sábado. Mais especificamente sobre o Prof. Rodrigues:

[Nossa, como cozinha bem, não?]. Três das alunas que lá estavam, ficaram impressionadas por ele cozinhar e cozinhar tão bem. Agora, elas disseram que pretendem fazer uma reunião, provavelmente churrasco novamente, após uma aula de sexta-feira (2009).

Durante o tempo que durou a pesquisa, não houve mais reunião ou churrasco. Em compensação, a turma do 8º/9º período fez vários.

4.4.2 Churrasco do 8º período

*Eu gosto de festa porque gosto da vida:
trabalho em um cemitério.*

Aluno

A característica desta sala é de gostar de festa e encontrar-se em algum lugar para conversarem. Quando das festas/churrascos/reuniões convidam sempre outros professores, mesmo os que já não lecionam mais na faculdade. Alguns continuam participando.

Depois da palestra de cinco de abril, a pesquisadora encontrou um papel no chão do anfiteatrinho, onde ela havia sido realizada. Era um bilhete convidando um professor a acompanhar alguns alunos, na cerveja, até a saída do ônibus (havia uma excursão marcada para sair às três horas).

Na realidade, para eles, quanto mais gente, melhor. Ficam tristes quando há ausência de algum professor ou de algum colega.

O churrasco havia sido marcado para a noite, início em torno das dezenove horas em meados de dezembro. Anselmo foi pegar a pesquisadora na rodoviária. No meio da conversa, a pesquisadora comentou com ele sobre os tantos churrascos que ele já havia convidado. E ele respondeu com a frase da epígrafe.

Na realidade, tratava-se de churrasco de final de ano, com amigo oculto. Anselmo parou na casa da Cristina, colega de classe, para junto com o filho dela, elaborar uma brincadeira com os colegas, carinhosamente apelidados “Menudos” pela classe.

O churrasco foi na casa da colega Fátima e foi completamente diferente do anterior, pois contam com “terceirização” de serviço. A única coisa extra feita pelos alunos, foi uma batida de *halls* feita por Clara.

O Prof. Rodrigues, Dr. Mário e o Prof. Gilberto também foram.

Fizeram trocas de presentes, com amigo oculto e muitas brincadeiras.

Saí de lá às 21h, mas fiquei sabendo que a festa foi até o amanhecer.

Depois, Fátima comentou, rindo que não agüentava mais de sono. E continuou: “Às cinco horas da manhã tive de botar o povo pra fora porque eles não queriam ir embora não.”

4.5 AVALIAÇÃO

4.5.1 Pré-avaliação

Muitas vezes, os alunos utilizam-se de meios que facilitem sua situação no decorrer do curso ou até mesmo para tentar burlar o professor. Pegar provas já aplicadas em outros períodos é um meio de estudar o estilo do professor, acostumar-se com sua escrita e ver o que considera mais importante em relação ao conteúdo. Em um dos dias de prova em que estavam reunidos na sala para estudarem, um deles disse ter conseguido a prova da matéria do professor em questão, do ano passado e que caíram seis testes e duas questões abertas.

Ainda em relação às provas, um dos alunos comete propositadamente erros de português – escreve uma palavra errada, por exemplo – para detectar se o professor leu sua prova. A escola tem a política de orientar os professores a corrigi-los. Uma das vezes, indignado e muito nervoso (apresentava o rosto vermelho e suava) veio até a pesquisadora, mostrando a questão em que havia o “pega”, dizendo: “ele nem leu minha prova, olha aqui, escrevi essa palavra de maneira errada, não tem um risquinho de caneta, não tem nada, ele nem viu minhas questões. Só quis dar nota baixa. Só isso.”

Essa “estratégia” foi para burlar. Em uma das simulações do Tribunal do Júri, um dos alunos, do grupo que iria apresentar, combinou com outro para que ele e mais um colega fizessem parte dos jurados, assim eles já teriam dois votos a favor. Mas não deu certo: mudaram os jurados.

Em dia de prova, há todo um ritual por parte dos alunos. A começar pelo horário, pois muitos chegam bem mais cedo para estudar ou preparar colas. Consta de uma das observações que os alunos foram chegando mais cedo, como sempre acontecia nos dias de prova. O motivo é que há todo um ritual por parte dos alunos: seja para o repasse da matéria, seja para a elaboração de cola.

Os alunos passam a imaginar quais questões e de que maneira podem ser pedidas pelo professor. Em dezembro, os alunos passaram a imaginar as questões que seriam pedidas: Robson acreditava que iria cair questão sobre aval e Cléber palpitou que haveria uma sobre endosso.

Em outra prova, Eduardo perguntou ao Cléber se ele achava que iria cair função social. Cléber respondeu que havia a possibilidade de uma das questões ser sobre impacto

ambiental (alteração das propriedades do meio ambiente por ação humana), perguntando a Eduardo sobre a possibilidade de serem questões dissertativas.

Antes de uma prova sobre Direito Penal, os alunos tentavam adivinhar o que cairia na prova:

César: Para mim vai cair contrabando e extravio (de documento ou livro oficial que tem guarda em função do cargo).

Érico: Contrabando não, não descaminho...desacato vai cair.

E conforme foram chegando os alunos, a discussão foi crescendo:

Bernardo: Vai cair é desobediência (de decisão judicial sobre perda de direito) (2010).

E essas “adivinhações” geraram muitos frutos. Em uma das provas, foi observado que três questões foram antecipadas pelos alunos.

Em relação aos professores, há aqueles que demonstram certa desatenção em relação aos interesses dos alunos. Era dia de prova e o professor não chegava. Os alunos, já nervosos anteriormente, não conseguiam mais ficar parados. A toda hora iam ver se ele estava chegando e ficavam a andar de um lado para outro. Alguns alunos foram à sala da coordenação procurá-lo e voltaram dizendo que o professor estava lá, tranquilamente, aparentando não se lembrar de que havia prova. Só então, com a presença dos alunos, foi procurar as provas para aplicá-las.

Os alunos ficaram inconformados com a situação.

4.5.2 Estudo anterior à prova

Para muitos, as horas que antecedem as provas são momentos preciosos para um estudo. Alguns dão apenas uma revisada no caderno. Os alunos vão estudando e se ajudando por meio de explicações que dão uns aos outros.

Era costume em dia de prova formarem-se duplas de discussão e estudo. Uma vez, em dia de prova, a pesquisadora chegou à sala de aula do quarto período por volta das 16 horas e lá já havia um casal estudando.

Quando havia domínio de algum assunto por parte de determinado aluno, logo um cobrava: “Depois, você vai ter que me explicar o que é esse PAT”.

E assim, um aluno explicava ao outro e vice-versa, de maneira a mutuamente irem sanando as dúvidas que antecederiam a prova.

4.5.3 Brincadeiras

As brincadeiras antes das provas são uma tentativa de relaxar um pouco, pois, muitos ficam visivelmente nervosos.

Felícia chegou à sala, dizendo que o professor passou a ela todas as questões da prova. Outro aluno, Luciano, perguntou se era verdade, se Elsa estava com as questões.

Em prova de Direito Agrário, em que normalmente o professor permite consulta à Constituição Federal (CF), Fábio diz ter esquecido a dele e Maurício dá uma risada “macabra”.

Outro aluno, já com a prova em mãos, fez o sinal da cruz sobre ela, como se a exorcizá-la.

Os professores também fazem brincadeiras com os alunos para que haja um pouco de descontração.

Em um dia de prova, o professor entrou na sala, dirigindo-se à mesa e dizendo: “Vou fazer a chamada. Quem não estiver aqui, dirija-se à coordenação”.

Durante a prova, o professor parou diante de um aluno que estava sentado na primeira fileira de carteiras, olhando sua prova. Fez o seguinte comentário em voz alta: “Nossa, já vi muita letra feia, mas a dele é feia de doer.” Um outro aluno complementou: Ihhh, professor! Vai ter que chamar o Chico Xavier para entender a letra dele!”

4.5.4 Cola

O ritual da cola começa bem antes de seu uso.

Eduardo abriu a janela [...] sob o argumento de que quem saísse, com a janela aberta poderia passar cola.
Enquanto isso, outros ficaram lendo uma cola que era do tamanho de meia folha de caderno pequeno.
E Cássia foi fazendo e dobrando inúmeras colinhas.

Alguns alunos fazem cola com papelzinho, escrevendo à mão. Mas muitos xerocam a matéria com letra pequena, com papeis que ficam no tamanho de $\frac{1}{4}$ do sulfite A4.

Enquanto Ciro dizia:

- Chegou meu 10. Marcelinha, você estudou pra gente tirar quanto?

Anselmo reclamava:

- Ô o barulho. Para que eu quero fazer cola.

Ciro:

-Para. Está todo mundo psicografando aqui atrás.

Anselmo [para Ciro]:

- Você para, senão eu sento aí atrás da Marcelinha e você senta aqui.

Alguns são bem discretos para colar.

Eduardo tentou ver a prova da colega chegando bem devagarinho e esticando o pescoço (sua carteira estava do lado da dela e as fileiras são bem próximas).

Em outra sala, um aluno tentava cutucar a colega por debaixo da cadeira.

E alunos que insistiam na ajuda do colega, como foi o caso de Peixoto que, após várias tentativas sem êxito, ainda tentava comunicação com a colega.

Em compensação outros conversam entre si, esticam o pescoço para ver sobre o ombro do colega, viram para trás (há verdadeiros malabarismos) abrem livros e apostilas, vale qualquer coisa.

Um aluno vira-se para trás e comunica-se com Bóris. Fábio passa a folha com respostas para Rubens que a devolve em seguida .

O movimento entre os alunos para colar intensifica-se: Taísa com Mara; Luísa com Edson; Luísa com Rubens. Discutem reforma agrária. Luísa pede emprestada o xérox de Rubens que nega com a cabeça. Mas ele procura a resposta, abre no lugar em que está e dá a ela que já está conversando com Taísa. Anselmo passa um papel sulfite para que o colega escreva a resposta. Luísa volta a comunicar-se com Rubens. Ciro vê a prova de Fábio. Edson fala com Anselmo. Elisabete [demora arrumando suas coisas] conversa, disfarçadamente, com Anselmo, negando algo que ele perguntou. O professor percebe. Dirige-se a Anselmo e pergunta se ele está na primeira [questão]. Anselmo disse que está fazendo a última. O professor pergunta se ele largou a primeira para fazer a última. Elisabete fala para Anselmo a resposta, assim que o professor sai e vai no trio: Luísa, Mara e Taísa. Clara comunica-se com Everton e Elisabete continua a falar com Anselmo.

Rubens e Fábio discutem uma questão. Rubens mostra a Fábio, no xérox, se é aquela a resposta. Rubens tem cola no meio do trabalho que é para ser entregue. Fábio passa o xérox para Rubens mostrando.

Um aluno coloca o *vademecum* na frente, abrindo-o ostensivamente. Dentro havia cola.

Uma aluna, fora da sala, passa o gabarito pelo visor da porta. Eles fazem menção de que não entendem. Ela abre a porta e dita o gabarito: b, b, c, a .

Chegaram a acontecer verdadeiras discussões sobre a matéria das questões, durante a prova.

Dáí em diante não teve mais prova. Foi só comunicação. Os alunos chegam a discutir, relativamente alto, sobre as questões. Discutem as respostas do colega. Querem saber porquê ele colocou de uma forma e não de outra. As informações cruzam a sala diagonalmente, de um a outro extremo, por meio do vidro da porta. Ninguém se preocupa com a discricção. Mara coloca um xérox no colo e o lê. Fátima tem acesso de riso devido às circunstâncias. [Impressiona os que não colaram. Dentre eles, Eduardo (2009)].

Também pode haver uma progressão, um movimento que começa discreto e gradativamente cresce até tornar-se ao ostensivo. Como no caso abaixo, em que Rubens e Denizar fazem tentativa de comunicação no início da prova e depois passam a colar descaradamente.

Denizar e Rubens tentam se comunicar
Em seguida, Rubens vai à frente tirar dúvida com o professor. Agradece em seguida, voltando ao seu lugar. Elisabete [entregando a prova] com Clara e Everton; Luísa e Roberto; Ciro e Milton, Denizar com Rubens; Maurício com [...]; Isaías com Jamil (2010)

Não há temor por parte dos alunos e serem pegos colando. Pelo menos não em determinadas provas. Um dos alunos levantou-se para falar com o professor, derrubando suas colas no chão.

Rubens e Fábio discutem uma questão. Rubens mostra a Fábio, no xérox, se é aquela a resposta. Rubens tem cola no meio do trabalho que é para ser entregue. Quando sai, Fábio copia as respostas que lhe foram passadas. Denizar passa, novamente, respostas para Rubens. Denizar, ansioso pede sua folha, fazendo gesto com a mão de que tem pressa. Rubens entrega. Fábio copia as respostas que Denizar havia passado. Rubens arranca a prova de Denizar para copiar e Denizar aparenta desespero querendo sua prova de novo. René passa colas de xérox. Rubens vai conversar com professor e derruba suas colas no chão. Mas não dá para ver (2010).

No próximo dia em que a pesquisadora encontrou Rubens perguntou das colas que ele havia derrubado. O aluno disse nem haver percebido que as derrubou, falou ainda que entregou a prova em seguida e foi embora.

Dificuldades em exteriorizar conceitos

Há alunos que reclamam que sabem a matéria, mas que chega na hora da prova tem dificuldade em colocar no papel. Essa foi a reclamação de Danilo que, antes da prova, tendo domínio da matéria, explicava-a aos colegas. Comentou com a pesquisadora: “Tá vendo, eu sei tudo, chega na hora, esqueço”.

Há professores que apenas ignoram a cola dos alunos.

Um dos professores deu claras demonstrações de que havia percebido duas alunas colando. Olhou diretamente para elas enquanto se comunicavam. Mas ficou quieto, virando o rosto para o outro lado.

Mas há professores que saem deliberadamente da sala para deixar que os alunos coleem, como foi o caso do professor que deixou os alunos na sala fazendo prova e foi tomar um cafezinho.

Em compensação, há professores que já iniciam a desmontagem do esquema da cola, antes mesmo da prova ter início. Como foi o caso de um professor que chegando à sala, dirigiu-se ao fundo e foi apontando outros lugares para os alunos sentarem, um em cada canto, mais na frente da sala. Depois, dirigiu-se para uma das alunas que fazia parte do grupo e disse: “E aí, desmontei a cabaninha de vocês hoje.” A aluna retrucou, sorrindo: “Nós aqui do fundão direito, não colamos não.”

Já durante a prova, um professor dirigiu-se a um aluno que colava e perguntou se ele queria sair da sala.

Há professores que ficam, realmente, vigiando os alunos, de maneira que alguns até conseguem colar, mas arriscam-se bastante. Um destes olhava atentamente para a classe. Bastante rápido e com ouvido bastante apurado, virava-se rapidamente, não dando tempo de haver “consulta ao colega” e nem doutrinação, ou à cola etc. Os alunos tentavam comunicar-se, mas não conseguiam. Mesmo com as carteiras pegadas, o professor (que já havia colocado os alunos em fila, carteira sim, carteira não) chamava a atenção e andava pela classe com movimentos rápidos. Trocou vários alunos de lugar.

Mesmo quando dava explicações a algum aluno, não tirava os olhos do restante da sala.

Então os alunos passaram a utilizar-se da seguinte estratégia: cada vez era um que pedia ao professor ajuda para sanar alguma dúvida. Enquanto ele atendia o colega, os outros tentavam colar. E aí veio o discurso:

- Vocês pensam que eu sou bobo, mas eu não sou bobo não. Eu sei muito bem da manobrinha de vocês de me chamarem cada hora num canto pra tentar colar. Portanto, vocês podem parar com isso.

Há professores que até barganham com os alunos, como é o caso de um que falou para os alunos do fundão que ganharia meio ponto quem saísse dali e sentasse na frente. Mesmo desconfiados, os quatro alunos levantaram-se correndo e rindo, indo sentar-se na frente da sala.

Um dos alunos do 8º período ganhou uma cesta de chocolate na rifa da classe, dando-a de presente a uma colega. O motivo foram as colas que ela sempre passa para ele. Segundo uma aluna, era o mínimo que ele poderia ter feito.

4.5.5 Pós-prova

Os alunos costumam encontrar-se após as provas, comentando as questões e relaxando da tensão anterior. Uma das vezes combinaram de comprar um vinho para beberem após a prova.

Várias vezes, a pesquisadora encontrou alunos bebendo no bar atrás da escola após fazerem prova.

4.6 ENTREVISTAS INFORMAIS

As entrevistas informais foram acontecendo no decorrer da pesquisa, na maioria das vezes, surgidas espontaneamente nas conversas entre pesquisadora e professores ou entre pesquisadora e alunos.

4.6.1 Com professores

4.6.1.1 A crise econômica e a manutenção do corpo docente

Em um dos primeiros contatos da pesquisadora, um professor reclamou da atual situação dos professores na instituição.

Disse à pesquisadora que leciona na faculdade há uns seis ou sete anos, acreditando ser “o último dos mais velhos” professores a permanecer. Considera como problema a crise econômica que atingiu não só essa faculdade, mas também às outras faculdades particulares. E, conseqüentemente, o arrocho salarial dos professores. A situação fez com que muitos pedissem demissão devido ao fato de, praticamente,

não compensarem o desgaste e os gastos com locomoção. (Alguns professores viajam em seus próprios carros, embora, por serem, na sua maioria, de uma cidade próxima, haja à disposição deles uma *van*). No início, quando começou a dar aulas nela, era uma das faculdades, ou a faculdade que melhor pagava aos professores (DC 2009).

No próprio sítio da faculdade, encontra-se um relatório feito em março de 2010, sobre a diminuição dos alunos matriculados nos cursos, justamente em função da crise econômica mencionada pelo professor. É apresentado, primeiramente um quadro e depois, a explicação para a redução do número de alunos.

ANO	MATRICULAS Graduação
2006	3606
2007	3726
2008	3301
2009	2165

Quadro 5 - Ano com o respectivo número de alunos matriculados

De acordo com o sítio, “A queda nos anos de 2008 e 2009 refere-se à crise econômica do setor que atingiu as usinas de açúcar e álcool, visto que é a atividade produtiva predominante na região da instituição.”

4.6.1.2 Concepção do magistério como atividade secundária

Em fevereiro, um dos professores encontrava-se muito irritado com os colegas. Seu inconformismo dizia respeito às Reclamações Trabalhistas, contra a faculdade, de colegas que saem dizendo que o regime da escola é escravagista:

Não me conformo, o cara ganha três mil por mês, para vir dar aulas uma vez na semana, chega em cima da hora e diz que é trabalho escravo. Mas agora, diminuíram bem os valores cobrados nas ações. Antes eram de cem mil reais, agora passaram a ser em torno de dez mil. Tem que dar aula porque gosta e não pra ganhar dinheiro. Nem sei quanto ganho. Passo para minha mulher direto. Nem sei com o que ela gasta. A pessoa tem que ganhar dinheiro com a profissão e não com dar aulas. A não ser se é pedagogo porque aí é a profissão dele.

Falou, também, que passou em concurso de admissão em um escritório grande (referiu a cidade), para ganhar cerca de R\$ 4.000,00. Mas que ele teria apenas de colar as peças já

prontas, conforme o caso que aparecesse. Ele se recusou, dizendo: “Vocês não precisam de um advogado, vocês precisam é de um estagiário, vai sair bem mais barato.”

4.6.1.3 Avaliação dos alunos e preenchimento das aulas vagas

Continuando a conversa com o professor, foi-lhe indagado sobre o período de tempo de duração das provas (durante um mês), ele respondeu: “Prova tem que ser, no máximo, em uma semana. O aluno que se vire. Não é porque trabalha que não pode dar conta. Quando ele entrou na faculdade, ele já sabia que ia ter prova. Então que se vire.”

Falou, ainda, que pretende dar aulas extras sobre peças jurídicas, como Agravo de Instrumento (recurso contra decisão de juiz durante o curso do processo), por exemplo, às vezes preenchendo “janela” de algum professor, para que o aluno possa visualizar melhor conteúdo e prática. Falou também que tem uma ex-aluna que, ao ser sua estagiária, disse-lhe um dia, diante de uma questão prática: “Agora que estou entendendo o que você deu lá naquela aula a esse respeito”. Disse que o seu treinamento (da ex-aluna) foi tão bom que a juíza de uma das Varas da cidade pediu-lhe a estagiária.

4.6.1.4 Aulas aos sábados e aulas duplas

Outro professor reclamou das aulas aos sábados, dizendo, em voz baixa: quatro aulas de sábado, exploração já. Sábado é para descansar [...] não dá pra entender.

Quanto à aula dupla, um problema da instituição, manifestou-se um professor, dizendo que a aula dupla é um problema de difícil solução na faculdade de difícil solução. O fato é que, por ser a maioria dos professores de outra cidade, a aula dupla facilita seu deslocamento, pois que, este ficaria limitado a uma vez por semana. Há exceções, como no caso dele e de outro professor, que vem mais de uma vez por semana. Mas o professor observa que há um desgaste da parte do professor, mas principalmente por parte dos alunos, notando que há baixa frequência e aproveitamento após o intervalo.

4.6.2 Com alunos

4.6.2.1 Crítica à disciplina e à didática e seus recursos

Em excursão ao Tribunal, alunos do 5º período criticaram alguns professores (citaram os nomes) que se limitam a ler em sala de aula, dizendo que para isso não é preciso professor. A crítica estendeu-se a professores que dão matéria apostilada.

Por sua vez, uma das alunas do terceiro período criticou a disciplina de Filosofia, dentre outras que, segundo ela, não serve para nada. Outras duas interferiram dizendo que ela só critica, que para ela não há professor bom. A aluna defendeu-se mencionando nomes de professores que ela considera bons e que não estão mais na escola.

Em dezembro, ao ir assistir a uma aula do 4º período, um aluno questionou a pesquisadora, perguntando se ela iria assistir às aulas na sala dele. Após afirmativa, disse que a pesquisadora era corajosa porque a aula daquele professor era muito chata.

4.6.2.2 Autopercepções dos alunos

Uma aluna comentou ter fugido de determinada prova, após um incidente. Mesmo porque não havia tido tempo de estudar. Os colegas, bravos com ela, disseram para que ela fizesse a prova que eles a ajudariam. Mas ela agradeceu, recusando. Disse que queria saber por ela, e não mais depender dos outros. Citou o nome de uma professora que falou que quem sabe mais, sai na frente e que a preocupação deve ser inclusive com a ortografia. Pediu nomes de cursos de Português. Teve essa mudança de pensamento a partir do primeiro semestre do ano anterior e devido às suas limitações, talvez nem preste a OAB assim que se formar, pois pretende estar mais bem preparada. Na escrita, ainda tem dificuldade com a continuidade de pensamento.

A partir daí, ela e mais um aluno, passaram a elogiar uma colega, que é professora. Falaram que tiram o chapéu para ela. Os dois viram respostas dela a algumas questões, constatando que ela escreve muito bem.

De acordo com eles, o professor de *Contratos Agrários* também orientou quanto à maneira de responder questões dissertativas. Primeiramente, a questão não deve ser começada com um *sim* ou *não*. Mas que é preciso ir permeando a questão e fundamentando-a. Em uma questão de prova foi pedido o posicionamento da pessoa sobre determinado assunto e a aluna disse que respondeu apenas: Lei Seca. Faz sinal de negativa com a cabeça, dizendo não saber interpretar.

4.6.2.3 Monografia e estágio

Em fevereiro, uma aluna do 9º período, conversando com a pesquisadora, falou que vários alunos não apresentam a monografia. Destes, um estava para ser jubilado, só faltando a monografia para poder colar grau. Este aluno resolveu então, pagar alguém para fazê-la. A advogada por ele contratada, cujo serviço já havia sido pago, foi presa, envolvida com contrabando de diamantes, sendo seu computador apreendido. A aluna, ironicamente complementou dizendo que não haveria jeito de ele ir até a delegacia, pedir o computador da advogada com o argumento de que sua monografia encontrava-se nele. Falou, ainda, que apenas três apresentaram monografia no ano passado. E que para solucionar a situação, o coordenador resolveu traçar os passos para a confecção da monografia, tendo que serem cumpridas etapas. Disse, ainda, não se conformar com quem paga para fazer a monografia porque essa pessoa não conseguiria dominar o assunto na arguição. Falou que um aluno foi reprovado porque ao ser questionado, não soube responder determinada questão, ficando claro para um dos examinadores que não era ele quem teria elaborado a monografia.

Também em fevereiro, uma aluna procurou a pesquisadora dizendo que a deixaram sozinha no escritório, e ainda incumbida de terminar uma justificativa de impugnação e que não era possível fazer tudo num dia só. Disse também que o próprio coordenador do escritório já falou que, muitas vezes, para uma peça sair bem feita demora-se dias. E que ela estava apenas começando.

4.7 DADOS OBTIDOS POR MEIO DO QUESTIONÁRIO

CATEGORIAS

As categorias foram obtidas por meio das respostas dos alunos submetidos ao questionário. A partir das releituras das respostas, buscou-se entre elas uma convergência que permitiu o agrupamento em categorias. Muitas vezes, a mesma resposta deu origem a mais de uma categoria.

As questões e as categorias foram agrupadas em um quadro, apresentado no anexo 4.

Nem todos os alunos responderam ao questionário. Mas houve o inverso, alguns responderam ao questionário, mas não preencheram a ficha com os dados solicitados.

Dezenove preencheram a ficha. O aluno mais novo estava com 19 anos, o mais velho, com 43. A média de idade da sala era de 27,6 anos.

Observe-se que os alunos que responderam ao questionário, em sua grande maioria, refletiram a respeito: ficavam parados em silêncio, pensando e alguns pararam, esperaram o intervalo para poderem ter mais calma para respondê-lo.

Primeira questão: Por que você escolheu a graduação em Direito?

As respostas possibilitaram a criação de nove categorias.

Categoria 1.1: Abrangência de conhecimentos: 3 respostas:

“Tendo em vista a ampla gama de conhecimento...” (aluno a);

“...abrange vários conhecimentos” (aluno i);

“O Direito é uma grande fonte de conhecimento. Todos os dias há de se falar em direito...” (aluno n).

Categoria 1.2: Mobilidade no mercado: 5 respostas:

“... ampla gama de conhecimento em diversas áreas de atuação” (aluno a);

“Porque possibilita um grande leque de opções para o meu futuro” (aluno d);

“Escolhi o curso de Direito porque há diversas áreas para a atuação do bacharel...” (aluno m);

“...ter um campo de escolhas muito extenso...” (aluno n);

“...abre muitas portas para a carreira em si” (aluno s).

Categoria 1.3: Identificação: 8 respostas:

- “Porque é um curso que sempre me mostrou interesse...” (aluno b);
- “Porque sempre foi meu sonho exercer na área do Direito” (aluno c);
- “Porque foi o curso que mais me identifiquei” (aluno f);
- “Porque eu sempre me identifiquei com a área” (aluno i);
- “Trabalhei na área jurídica no emprego anterior e decidi iniciar o curso” (aluno h);
- “Entre os cursos possíveis é o que mais me identifiquei (aluno k);
- “Escolhi o curso de Direito porque corresponde com minha personalidade” (aluno p);
- “Escolhi a graduação em Direito sobretudo pelo interesse em entender e compreender essa área do conhecimento” (aluno q).

Categoria 1.4: Posição no mercado de trabalho: 2 respostas:

- “...onde pretendo prestar concurso na área” (aluno b);
- “...para ter a possibilidade de conseguir melhor colocação no mercado de trabalho” (aluno e);

Categoria 1.5: Expectativa familiar: 2 respostas:

- “Na verdade, por *influência* de parentes que já são graduados na área” (aluno l);
- “...além do que tenho familiares na área” (aluno m).

Categoria 1.6: Posição na carreira atual: 3 respostas

- “Tanto para o trabalho atual...” (aluno e);
- “Área de trabalho é necessário o Curso de Direito” (aluno j);
- “Por ter influência no meu trabalho” (aluno o).

Categoria 1.7: Vivência: 3 respostas:

- “Todos os dias há de se falar em direito” (aluno n);
- “Porque o Direito me permite ter um entendimento a respeito do ser humano e suas relações” (aluno r);
- “Porque é um curso que proporciona ao estudante ampla visão do mundo...” (aluno s).

Categoria 1.8: Expectativa financeira: 1 resposta:

- “...e de boa remuneração” (aluno n).

Categoria 1.9: Rejeição por outras áreas:

“Porque odeio exatas” (aluno g).

As respostas obtidas nessa categoria convergem, principalmente, para a identificação com o curso, demonstrando, assim, que uma grande parte dos alunos já demonstrava algum tipo de vocação ou identificação ao procurar o curso.

A frequência de respostas inferindo mobilidade no mercado demonstra como isso é importante na atuação profissional. Como o próprio questionário revelou, a grande maioria trabalha e estuda, vendo no Direito a possibilidade de uma ascensão profissional.

Muito próxima à questão da mobilidade, encontra-se a da posição no mercado de trabalho e na carreira atual, demonstrando sempre a preocupação com esse aspecto e o objetivo de melhorá-lo.

Ainda há a questão financeira, apontada por apenas um aluno, mas que vem, normalmente, atrelada à melhoria profissional.

Também foi apontada a abrangência de conhecimentos, mostrando que a questão pessoal está intimamente ligada à escolha do curso.

Com menor frequência, relataram-se a rejeição à área de Exatas e a influência de parentes.

Pelos dados do questionário, a maioria frequenta o curso porque tem um objetivo pessoal de melhora profissional.

Segunda questão: O curso está correspondendo às suas expectativas?

As respostas possibilitaram a criação de três categorias:

Categoria 2.1: Corresponde às expectativas: 12 respostas:

“Sim” (alunos c, d, e, f, n, p, s)

“Sim, obtenho as informações em sala...” (aluno b)

“Está, mas às vezes não gosto muito das matérias” (aluno l);

“Sim, o curso proporciona muito conhecimento ao aluno...” (aluno m);

“Sim, está ajudando muito no meu dia a dia” (aluno o);

“Sim, pois meu conhecimento era muito vago nesta área” (aluno r).

Categoria 2.2: Não corresponde às expectativas: 3 respostas:

“Não” (aluno j);

“Não, pois alguns professores podem até saber sobre o assunto, mas não sabem ensinar, repassar para o aluno” (aluno i);

“Não, o curso não corresponde às minhas expectativas. O curso é voltado muito mais para a promoção semestral do aluno do que para uma formação sólida do profissional” (aluno q).

Categoria 2.3: Corresponde, em parte, às expectativas: 4 respostas:

“Em parte” (aluno a; k);

“mais ou menos” (aluno g);

“No início estava (2007) me ausentei (transferência) em 2008 e retornei em 2009, mas sinto que não está igual ao começo (2007)” (aluno h).

Pelas respostas, a grande maioria aprova o curso escolhido, embora uma das respostas aponte rejeição por alguma das matérias ministradas.

As respostas negativas trazem algumas críticas à didática do professor: aquele que aparenta saber, mas não sabe transmitir, e a preocupação maior com a evolução dentro da instituição em detrimento de um saber mais aprofundado.

Na categoria em que o curso corresponde, em parte, às expectativas, uma das respostas aponta para a mudança negativa que estava em curso na faculdade, principalmente em virtude da falta de verba, ocasionando a impossibilidade de novas contratações. O aluno cursava Direito nesta faculdade, transferiu-se, e retornou. Nesse tempo, o curso já não se encontrava no mesmo patamar em que o havia deixado.

Terceira questão: O curso está favorecendo a você identificar-se positivamente com o modelo de profissional que seus professores vêm-lhe apresentando?

Foram criadas cinco categorias.

Categoria 3.1: Identificação positiva com o modelo profissional: 11 respostas:

“Sim” (alunos a, c, e, f, n, o, p);

“Sim, mas para ser um profissional competente na área, necessita esforço e dedicação, não basta somente o que é utilizado em sala” (aluno b);

“Sim, ele está ajudando bastante no desenvolvimento de minha vida” (aluno d);

“Acho que sim” (aluno k);

“Estou me identificando muito com o curso, até mesmo porque comecei a fazer estágio nessa área, e percebi que fiz uma ótima escolha” (aluno l);

Categoria 3.2: *Não há identificação positiva com o modelo profissional:* 2 respostas:

“Não” (aluno j);

“Não está” (aluno h).

Categoria 3.3: *Identificação positiva, parcial, com o modelo profissional:* 4 respostas:

“ mais ou menos” (aluno g);

“Às vezes, depende do professor” (aluno i);

“O curso deixa a desejar, apesar de ter alguns professores muito bons” (aluno m);

“Nem todos os professores nos apresentam a visão da dificuldade em si de se atuar na área” (aluno s) .

Categoria 3.4: *Total discrepância entre o modelo profissional e a formação oferecida:* 1 resposta:

“Não. Há uma discrepância entre o modelo profissional e a formação oferecida” (aluno q).

Categoria 3.5: *Total coerência entre o modelo profissional e a formação oferecida:* 1 resposta:

“Sim, pois eles são éticos, e nos ensinam a exercer no futuro a profissão com responsabilidade e justiça para o ser humano” (aluno r).

Também nesse tópico, a grande maioria apresentou identificação positiva com o modelo profissional. Mas com a ressalva de que para ser um bom profissional é preciso “esforço e dedicação”, extrapolando os limites da sala de aula.

Embora grande parte dos alunos tenha respondido apenas “sim” ou “não”, constata-se a presença de uma visão mais crítica por aqueles que se estenderam mais na resposta.

Uma das questões abordadas é a de que o curso “deixa a desejar”, embora haja a presença de professores muito “bons”.

Mas também apareceram extremos entre “a total discrepância entre o modelo profissional e a formação oferecida” de um lado, e a total coerência entre os dois, de outro,

com professores éticos e que estimulam o aluno a pretender exercer a profissão com responsabilidade e justiça, voltada ao ser humano.

De qualquer maneira, onze respostas afirmando a identificação positiva com o modelo profissional demonstram que a maioria dos docentes da escola preocupa-se com a imagem que é passada aos alunos, preocupação já presente na política de contratação dos professores.

Quarta questão: Quais os aspectos que você considera importantes nas relações interpessoais com seus professores em sala de aula?

Foram criadas 10 categorias.

Categoria 4.1: Interação professor-aluno (4 respostas).

“A interação dos alunos em sala” (aluno a);

“Eu acho importante o fato de os professores deixarem o aluno interagir com o assunto da aula” (aluno i);

“...interação aluno-professor” (aluno k);

“Gosto da interatividade entre professor e aluno...” (aluno m).

Categoria 4.2: Instigação aos debates (1 resposta).

“O debate é algo muito importante, que deveria ser instigado a ocorrer mais vezes, coisa que não ocorre” (aluno b).

Categoria 4.3: Respeito professor-aluno (4 respostas).

“O respeito entre alunos e professores...” (aluno c);

“Não sinto que haja harmonia entre professores-alunos, compreensão” (aluno h);

“A atenção ... por parte dos docentes” (aluno j);

“O respeito” (aluno r).

Categoria 4.4: Comunicação professor-aluno (7 respostas).

“...facilidade de comunicação” (aluno c);

“A comunicação...” (aluno d);

“A comunicação” (aluno f);

“Comunicação clara” (aluno k);

“Aspectos essenciais em sala de aula: a comunicação entre aluno e professor” (aluno l);

“A comunicação” (aluno p);

“A possibilidade de diálogo entre alunos e professor...” (aluno q).

Categoria 4.5: Acessibilidade aos professores (3 respostas).

“...a acessibilidade que eles [professores] têm com os alunos” (aluno d);

“A possibilidade de questionar e trocar informações” (aluno e);

“...o aluno tira dúvidas com o professor” (aluno m).

Categoria 4.6: Dedicção do professor (2 respostas).

“Alguns bons, outros não” (aluno g);

“A atenção e a dedicação por parte dos docentes” (aluno j).

Categoria 4.7: Estímulo à reflexão (3 respostas).

“Gosto da interatividade entre professor e aluno, na qual o professor questiona o aluno nos pontos de compreensão básicas do tema e em contrapartida o aluno tira dúvidas com o professor. Isso encontro nesta faculdade com alguns professores” (aluno m);

“Com as perguntas que são feitas durante a aula pelo professor” (aluno o);

“Questionamento oral...” (aluno s).

Categoria 4.8: Irreverência do professor (1 resposta).

“Ser irreverente...” (aluno n).

Categoria 4.8: Estilo interessante de dar aula (1 resposta).

“...não tornando as aulas de direito – que costumam ser – bem cansativas” (aluno n).

Categoria 4.10: Avaliação da participação do aluno em sala de aula (2 respostas).

“...a possibilidade de ‘avaliação’ individual do aluno” (aluno q);

“...testes cotidianos” (aluno s).

O aspecto mais apontado nesse tópico foi a comunicação professor-aluno. Por serem aulas, na maioria, expositivas, e diante da grande assimetria existente entre professor e aluno, realmente há dificuldade nessa comunicação. Os alunos, quietos, assistem à aula, poucos participam.

De maneira semelhante, destacam a importância da possibilidade de acesso ao professor por parte do aluno, principalmente no tocante à troca de informações e resolução de dúvidas. Aqui, também está implicada a interação professor-aluno.

Mas um aluno mostrou ser importante a interação do aluno com o assunto que está sendo abordado. Podemos considerar importante, na fala desse aluno, o professor-intercessor de Deleuze. E para isso é necessário respeito ao aluno pelo professor, com melhor preparação das aulas e indicação de ampla bibliografia. No Direito, como nas demais áreas das ciências humanas, não há um caminho só, nem uma verdade única. Porque, como diz Nietzsche (198?, p. 201), o caminho não existe: “Este, agora – é o *meu* caminho; onde está o vosso?” – assim respondia eu aos que me perguntavam “o caminho”. Porque o caminho – não existe!” O papel do professor é o de facilitar o atravessar dos signos nos alunos, deixando que as ideias neles aprisionadas continuem se diferenciando de si (favorecimento do fluxo), pois a aprendizagem verbal passa. Na sala de aula, o aluno é sensibilizado pelo professor, para querer experimentar. Experimentando, aprenderá. Esse respeito também foi apontado como fator importante nas relações interpessoais. Mas são poucos os professores que conseguem isso. Na maioria das disciplinas, os alunos estudam nas vésperas, ou mesmo véspera, das provas, demonstrando não terem sido sensibilizados em sala de aula.

Em se tratando de Direito, com a maioria das aulas no tradicional estilo de aulas expositivas, surgem instigação ao debate, irreverência por parte do professor, estilo interessante de dar aula, questionamentos e estímulos à reflexão como fatores importantes para as aulas tornarem-se mais dinâmicas e menos cansativas.

Dois alunos apontaram ainda para outro tipo de avaliação, aquela feita no cotidiano, e não apenas mensalmente.

Quinta questão: Em relação à aprendizagem, o professor favorece seu acontecimento?

As respostas possibilitaram a criação de duas categorias:

Categoria 5.1: Professor como favorecedor da aprendizagem (12 respostas).

“Sim” (aluno a, c, d, e, f, j, m, n, o);

“O professor passa o conhecimento aos alunos, e o que é de interesse individual, basta aprofundar-se no mérito da questão...” (aluno b);

“Favorece e muito...” (aluno l);

“Até o presente momento sim” (aluno p).

Em caso positivo, de que maneira? A questão originou 11 subcategorias.

Categoria 5.1.1: Clareza nas explicações (3 respostas).

“Alguns professores explicam de maneiras claras... o que facilita e muito o jeito de aprender” (aluno c);

“Sim, nos mostrando o melhor caminho...” (aluno d);

“...com as explicações que dão durante a aula...” (aluno l).

Categoria 5.1.2: Esclarecimento de dúvidas (3 respostas).

“Sim. Sanando as dúvidas” (aluno a);

“...com as explicações quando os alunos têm dúvidas” (aluno l);

“Atendendo as dúvidas apresentadas pelos alunos” (aluno p).

Categoria 5.1.3: Exemplificação (4 respostas).

“...sempre que possível, mostra exemplos cotidianos” (aluno b);

“...dão bastante exemplos ... (aluno c);

“...contando suas histórias” (aluno d);

“...nos torna claro o que acontece ‘no mundo lá fora’...” (aluno n).

Categoria 5.1.4: Incentivo aos alunos (2 respostas).

“...nos incentivando...” (aluno d);

“...ele pede a participação dos alunos” (aluno m).

Categoria 5.1.5: Preparo para dar aula (3 respostas).

“Sim, pois são todos bem preparados, tendo a maioria, considerável bagagem” (aluno e);

“Existem bons professores mas ainda carece de professores de ‘bagagem’, experientes, didáticos” (aluno h);

“...boa qualidade das aulas” (aluno m).

Categoria 5.1.6: Superficialidade da matéria (1 resposta).

“...É importante que o professor não coloque só tópicos... (aluno i).

Categoria 5.1.7: Aprofundamento da matéria (1 respostas).

“...É importante que o professor ...aprofunde mais na explicação que é passada” (aluno i).

Categoria 5.1.8: Professores dinâmicos (1 resposta).

“...são dinâmicos, no aspecto geral” (aluno j).

Categoria 5.1.9: Professores íntegros (1 resposta).

“..., os professores são íntegros...” (aluno n).

Categoria 5.1.10: Confeção e apresentação de trabalhos, individuais ou em grupo (1 resposta).

“...passando trabalhos para pesquisa para que os alunos tenham contato com a matéria” (aluno o).

Categoria 5.1.11: Aprendizagem ativa (1 resposta).

“...O aluno é apenas receptáculo e não produtor desse conhecimento” (aluno q).

Categoria 5.2: Professor não favorece a contento a aprendizagem(6 respostas).

“Mais ou menos” (aluno g);

“Existem bons professores mas ainda carece de professores de ‘bagagem’, experientes, didáticos” (aluno h);

“Às vezes, depende do professor. É importante que o professor não coloque só tópicos e sim aprofunde mais na explicação que é passada” (aluno i);

“Alguns sim, outros não” (aluno k);

“Nem sempre o professor favorece a aprendizagem, pois no geral o professor tenta depositar no aluno informações, sem estimular a participação na construção do conhecimento. O aluno é apenas receptáculo e não produtor desse conhecimento” (aluno q);

“Nem todos, alguns se esforçam, mas infelizmente a totalidade não estão preparados para dar aulas” (aluno s).

De uma maneira geral, os alunos veem os professores como favorecedores da aprendizagem.

Neles, consideram importantes a clareza no ensinar, o saneamento das dúvidas, o incentivo aos alunos e o preparo da matéria.

Para os alunos, as ilustrações trazidas pelos professores ajudam a visualizar a prática profissional, auxiliando na assimilação da parte abstrata.

Nas respostas, evidenciou-se, também, a importância do aprofundamento da matéria pelos professores, que não devem se limitar às abordagens superficiais.

Importante notar que um dos alunos apontou como relevante o professor ser irreverente. Na linguagem coloquial, o termo “irreverente” significa, em certa extensão, divertido. Ou seja, um professor que fuja ao convencional, que traga novo ânimo às aulas, transponha a monotonia e a mesmice, haja vista o esforço que, muitas vezes, fazem os alunos para se manterem atentos às aulas, apesar do cansaço.

Pelas respostas, constata-se em que medida os alunos consideram a importância do professor, na sala de aula, como favorecedor do encontro do aprendiz com o signo. Uma aula dinâmica, que quebre a monotonia e instigue o aluno ao interesse, à boa disposição e consequente abertura para o tema abordado.

Por outro lado, um significativo número de alunos discorda do grupo anterior. Não consideram o professor favorecedor da aprendizagem. Ao contrário, consideram haver falta de professores experientes e didáticos que se aprofundem na matéria, pois ficam restritos aos tópicos colocados na lousa. Verifica-se que a ingerência imposta pela coordenação sobre o uso da lousa não leva a um melhor aproveitamento da aula. Para isso, talvez seja preciso haver respeito pelas singularidades dos professores, que podem ter melhor didática com a apresentação de *PowerPoint*, com aula puramente discursiva, com a utilização de ilustrações ou técnicas mais inusitadas, ou, até mesmo, com o uso da lousa.

Um dos alunos disse, ainda, que é preciso que os professores estimulem a construção do conhecimento e que, em geral, eles veem o aluno como depósito, receptáculo de informações, e não produtor de conhecimento.

Fica a questão: será que o ensino formal não pode deixar de ser aborrecido?

Sexta questão: Há participação ativa da classe durante as aulas? Os professores permitem a participação?

As respostas possibilitaram a criação de três categorias:

Categoria 6.1: Professores permitem a participação em sala de aula (14 respostas).

“Sim” (alunos c, f, o, p, r);

“Sim, é permitida pelo professor” (aluno a);

“Sim, na maioria das aulas” (aluno d);

“Sim, há participação, os professores permitem” (aluno e, h);

- “Sim todos participam juntamente com o professor” (aluno i);
- “Sim. Em regra sim” (aluno k);
- “Na maioria das vezes à participação dos alunos em sala de aula...” (aluno l);
- “Sim e permitem a participação...” (aluno n);
- “Sim, apesar de nem todos os professores interagirem com a turma...” (aluno s).

Em caso positivo, de que maneira ela se processa? A questão originou 7 subcategorias.

Categoria 6.1.1: Acessibilidade aos professores (3 respostas).

- “... quando há a abertura, isto ocorre de maneira natural” (aluno b);
- “...abertura à palavra dos alunos, etc.” (aluno h);
- “...todos participam juntamente com o professor” (aluno i)

Categoria 6.1.2: Estímulo à reflexão (7 respostas).

- “...é permitida [a participação ativa] pelo professor. Se processa com apresentação, por parte do aluno, de dúvidas decorrentes da aula, até mesmo assunto diverso” (aluno a).
- “Os professores permitem a participação, fazendo perguntas, sobre a matéria da aula anterior...” (aluno c);
- “...com o professor fazendo perguntas” (aluno l);
- “...no geral os professores (alguns) questionam os alunos” (aluno m);
- “...primeiramente, perguntando se não há alguma dúvida, e também fazendo perguntas diretamente à pessoa” (aluno n);
- “Com perguntas...” (aluno o);
- “A classe participa da aula e o professor até permite essa participação. Porém, a participação restringe-se a formulação de perguntas e respostas. Não há espaço para debate” (aluno q).

Categoria 6.1.3: Confeção e apresentação de trabalhos, individuais ou em grupo (3 respostas).

- “Os professores permitem a participação...fazendo trabalhos” (aluno c);
- “...[com] trabalhos dentre outras formas” (aluno f);
- “...e apresentação dos trabalhos para sala” (aluno o).

Categoria 6.1.4: Esclarecimento das dúvidas (7 respostas).

“Se processa com apresentação, por parte do aluno, de dúvidas decorrentes da aula, até mesmo assunto diverso” (aluno a);
“...os professores permitem, logo após sua explicação sanando nossas dúvidas” (aluno d);
“É só fazer um sinal e esplanar a dúvida ou questionamento” (aluno e);
“...com perguntas...” (aluno f, h);
“Perguntas e respostas” (aluno k);
“...tirando *dúvidas* que surgem...” (aluno l);
“...o professor nos permite perguntar sobre dúvidas no que diz respeito a matéria dada” (aluno r).

Categoria 6.1.5: Interesse/desinteresse do aluno (1 resposta).

“Não. Os alunos são poucos interessados, mesmo com o intenso esforço e ânimo dos professores” (aluno j).

Categoria 6.1.6: Inibição dos alunos (2 respostas).

“São poucos os que se manifestam por livre manifestação...” (aluno m);
“Sim, apesar de nem todos os professores interagirem com a turma, os alunos se ousam sem medo de errar, e isso é um dos pontos positivos da minha sala” (aluno s).

Categoria 6.1.7: Instigação aos debates (1 resposta).

“Não há espaço para debate” (aluno q).

Categoria 6.2: Professores não permitem a participação em sala de aula (01 resposta).

“Não” (aluno j).

Categoria 6.3: Professores permitem, em parte, a participação em sala de aula (4 respostas).

“Depende da aula e principalmente do professor, quando há a abertura, isto ocorre de maneira natural” (aluno b);
“Mais ou menos” (aluno g);
“São poucos os [alunos] que se manifestam por livre manifestação” (aluno m);
“A classe participa da aula e o professor até permite essa participação. Porém, a participação restringe-se à formulação de perguntas e respostas, não há espaço para debate” (aluno q).

A maioria das respostas diz que há participação dos alunos em sala de aula. Os professores permitem que aconteça.

A maior parte dessa participação é feita de maneira pontual, por meio de perguntas e respostas ou incentivos, feitos pelo professor, para que o aluno participe, sem que haja maiores trocas com a classe.

Por outro lado, essa participação também parte do aluno, quando ele faz inquirições ao professor com o intuito de sanar suas dúvidas.

Consideram, também importante, a confecção de trabalhos individuais ou em grupos, de maneira a poderem debater entre si.

Foram apontados o desinteresse (a despeito do esforço dos professores) e a inibição dos alunos como fatores de sua pouca participação.

Para a inibição, os próprios alunos já sugerem, nesse tópico mesmo, o estímulo, partindo do professor, e o trabalho em grupo, com apresentações em sala de aula frente aos demais.

Houve um aluno que, em posicionamento diametralmente oposto, disse não ser permitida a participação dos alunos em sala de aula.

Outro ponderou que fica na dependência do professor.

Sétima questão: Que aspectos podem ser considerados como facilitadores do processo ensino-aprendizagem?

Foram criadas 21 categorias.

Categoria 7.1: Incentivo aos alunos (2 respostas).

“Incentivo” (aluno a);

“o incentivo ao estudo dos professores e familiares” (aluno d).

Categoria 7.2: Professores dinâmicos (3 respostas).

“O dinamismo...” (aluno b);

“...dinamismo que o professor deve ter dentro da classe” (aluno n);

“Aulas que não são apenas leitura de código e sim uma discussão dos assuntos” (aluno o).

Categoria 7.3: Estilo interessante de dar aula (1 resposta).

“O dinamismo, pois a rotina maçante das aulas dificulta e sempre é preciso utilizar algo inovador. Até no aprendizado” (aluno b).

Categoria 7.4: Clareza nas explicações (5 respostas).

“Clareza na hora de explicar a matéria” (aluno c);

“...aprendizado por meio de explicação” (aluno h);

“A clareza do professor na hora de passar a matéria” (aluno r);

“Professores [...] com linguagem fácil de se entender” (aluno s);

“...com linguagem fácil de se entender...” (aluno s).

Categoria 7.5: Acessibilidade ao professor (1 resposta).

“A possibilidade de troca de informações” (aluno e).

Categoria 7.6: Leitura (2 respostas).

“Leitura” (alunos f, g).

Categoria 7.7: Ditado após explicação (1 resposta).

“Facilitaria o aprendizado por meio de explicação e após, anotar através de ‘ditar’ o que foi explicado pelos professores. Isso ajuda na hora do estudo” (aluno h) .

Categoria 7.8: Tópicos na lousa (1 resposta).

“Além dos tópicos serem colocados na lousa...” (aluno i).

Categoria 7.9: Aprofundamento da matéria (1 resposta).

“...o professor deve aprofundar sua explicação” (aluno i).

Categoria 7.10: Interação coordenação-corpo docente-corpo discente (1 resposta).

“A integração entre coordenadores, professores e alunos...” (aluno j).

Categoria 7.11: Melhoria nas atividades complementares (2 respostas).

“Aulas e atividades complementares...” (aluno n);

“Melhoria nas atividades complementares” (aluno j).

Categoria 7.12: Melhoria das instalações (1 resposta).

“Aspectos físicos (instalações)...” (aluno k).

Categoria 7.13: Preparo para dar aula (2 respostas).

“...qualidade professores (formação)...” (aluno k);

“Professores capacitados... (aluno s).

Categoria 7.14: Melhor qualidade da biblioteca e do material fornecido ao aluno (1 resposta).

“...Biblioteca.” (aluno k).

Categoria 7.15: Comunicação professor/aluno (2 respostas).

“A comunicação entre aluno e professor” (aluno l);

“...comunicação entre aluno e professor” (aluno p).

Categoria 7.16: Estímulo à reflexão (1 resposta).

“Perguntas sobre o tema” (aluno m).

Categoria 7.17: Revisão da matéria (1 resposta).

“...revisão da matéria...” (aluno m).

Categoria 7.18: Confeção e apresentação de trabalhos, individuais ou em grupo (2 respostas).

“...trabalhos (resenhas)” (aluno m);

“Trabalhos em grupo, trabalhos individuais, pesquisas, ... seminários” (aluno q).

Categoria 7.19: Instigação aos debates (2 respostas).

“...discussão dos assuntos” (aluno o);

“...debates...” (aluno q).

Categoria 7.20: Material didático (1 resposta).

“Material didático...” (aluno p).

Categoria 7.21: Interesse/desinteresse dos alunos (1 resposta).

“...e alunos esforçados” (aluno s).

As respostas dadas pelos alunos, tendem a ser repetidas, trazendo novamente à pauta incentivos, instigação aos debates, trabalho em grupo, estímulo à reflexão, comunicação professor-aluno, professores capacitados, preparo para dar aula, acessibilidade ao professor e clareza em sua aula e aprofundamento da matéria.

Vemos que nesse item foi abordada a necessidade de uma melhor interação, não mais só entre professor e aluno, mas também com a participação da coordenação do curso. Os alunos percebem a existência de um entrave, o que traz consequências ao aprendizado por haver uma dissonância entre esses três setores.

Foi abordada a necessidade de melhoria das instalações e da biblioteca.

Nesse item, vemos que a institucionalização do aprender é tão grande que um aluno diz que é preciso algo inovador e essa necessidade se dá *até* no aprendizado. Nesses dizeres dos alunos, aparece a figura séria que deve ser o professor, plenamente dentro dos parâmetros tradicionais.

Oitava questão: Que aspectos podem ser considerados como inibidores do processo ensino-aprendizagem?

Foram criadas 16 categorias:

Categoria 8.1: Interesse/desinteresse dos alunos (6 respostas).

“Falta de interesse do aluno...” (aluno a);

“Acredito que falta de interesse...” (aluno d);

“A falta de interesse” (aluno f, g);

“o desinteresse por parte dos alunos” (aluno j);

“Não participação do aluno nas aulas...” (aluno q).

Categoria 8.2: “Inibição dos alunos” (2 respostas).

“A vergonha dos alunos tirarem suas dúvidas” (aluno l);

“Pedir para o aluno falar na frente da sala isto muitas vezes inibe o aluno” (aluno m).

Categoria 8.3: “Falta de concentração” (2 respostas).

“...falta de concentração, cansaço devido ao trabalho, etc.” (aluno a).

“...a dupla jornada trabalho/faculdade” (aluno k).

Categoria 8.4: “Valor do curso” (1 resposta).

“...e o valor do curso que é muito alto” (aluno d).

Categoria 8.5: “Acessibilidade dos professores” (2 respostas).

“A postura do professor em sala de aula, se for uma pessoa muito fechada, isto torna difícil que se chegue, para a abordagem natural” (aluno b);

“Não deixar o aluno argumentar ou participar da aula” (aluno e).

Categoria 8.6: “Clareza nas explicações” (3 respostas).

“Dificuldade de alguns professores de se expressar e passar o conhecimento da matéria que está dando” (aluno c);

“O professor fala muito rápido e não consegue dar uma explicação clara” (aluno i);

“A forma do professor transmitir o que ele sabe para o aluno, às vezes não tem uma lógica, é meio confuso” (aluno r).

Categoria 8.7: “Preparo para dar aula” (2 respostas).

“Inibe a posição dos professores em questionarmos sobre alguns assuntos que ainda não estudamos” (aluno h);

“Má qualidade das aulas, professores sem capacitação...” (aluno n).

Categoria 8.8: “Incentivo aos alunos” (1 resposta).

“Falta de motivação” (aluno k).

Categoria 8.9: “Dupla jornada trabalho-faculdade” (1 resposta).

“...a dupla jornada trabalho-faculdade” (aluno k).

Categoria 8.10: “Falta de dedicação do professor” (1 resposta).

“A falta de dedicação de alguns professores” (aluno o).

Categoria 8.11: “Gerenciamento” (2 respostas).

“...aulas vagas” (aluno n);

“A falta de alguns professores” (aluno o).

Categoria 8.12: “Instigação aos debates” (2 respostas).

“...debates...” (aluno p);

“O chamamento dos alunos para interagirem uns com os outros” (aluno s).

Categoria 8.13: “Melhor qualidade da biblioteca e do material fornecido ao aluno” (1 resposta).

“Materiais atualizados...” (aluno p).

Categoria 8.14: “Aumento no número de aulas práticas” (1 resposta).

“...aulas práticas” (aluno p).

Categoria 8.15: “Maior número/diversidade nas avaliações” (1 resposta).

“...poucas avaliações...” (aluno q).

Categoria 8.16: “Rigidez de conteúdo” (1 resposta).

“...rigidez do conteúdo” (aluno q).

A rigidez de conteúdo mostra que há uma espécie de engessamento do professor, uma rígida limitação de sua mobilidade imposta pela programação do curso. O programa deve ser cumprido, mas será que esse despejo de informações sobre o aluno é a melhor forma dele aprender?

A escassez de aulas práticas também veio à tona. Integrar a teoria e a prática poderia facilitar a assimilação dos muitos dados de matérias tão diversificadas.

As lacunas das aulas pelas faltas dos professores, e o gerenciamento dessa situação, talvez tivessem como solução a realização de aulas práticas. De maneira que, antecipadamente organizadas, iriam suprir duas lacunas: a das faltas dos professores e a das próprias aulas práticas. Pois, se quase todas as aulas são duplas, quando da ausência de docentes o que resta ao aluno é voltar para casa.

Além disso, trata-se de faculdade paga: há um aluno e um cliente presentes ali.

Um dos alunos apontou o valor da faculdade como sendo alto. Na realidade, o valor das mensalidades é apenas 13,6% mais elevado que o de uma faculdade autárquica, e 19,4% mais em conta que o de uma que é fundação privada (tanto a autarquia quanto a fundação privada são instituições sem fins lucrativos: as autarquias são entidades públicas da administração indireta, enquanto as fundações privadas são formadas pela constituição de um patrimônio para servir a certo fim de utilidade pública, no caso, cultural e educacional). Mas o contexto faculdade-ensino, e certa dissintonia entre os setores discente, docente e coordenação são fatores que, de certa forma, por desanimar os estudantes, fazem o valor do curso parecer-lhes elevado (as informações quanto às mensalidades foram obtidas por telefone).

Nona questão: Você considera que as formas de avaliação usadas no curso têm-lhe permitido expressar o desempenho que corresponde à sua aprendizagem?

Foram criadas três categorias.

Categoria 9.1: Avaliação compatível com o aprendizado (11 respostas).

“Sim” (alunos a, c, i, j, l, m, n, p);

“Sim, bastante” (aluno d);

“Acho que sim” (aluno k);

“Sim, por provas e trabalhos” (aluno o).

Categoria 9.2: Avaliação incompatível com o aprendizado (5 respostas).

“Não” (alunos f, h, q, s);

“A avaliação é a parte mais tensa do curso, onde são testados o conhecimento aprendido em sala de aula. O que dificulta para expressar tudo que foi aprendido” (aluno b).

Categoria 9.3: Avaliação parcialmente compatível com o aprendizado (3 respostas).

“Praticamente sim” (aluno e);

“Mais ou menos” (aluno g);

“Nem sempre” (aluno r).

As respostas originaram seis subcategorias.

Categoria 9.3.1: “Tensão e dificuldade de expressão” (2 respostas).

“A avaliação é a parte mais tensa do curso, onde são testados o conhecimento aprendido em sala. O que dificulta para expressar tudo que foi aprendido” (aluno b);

“...exames são estressantes” (aluno r).

Categoria 9.3.2: “Avaliação na participação em sala de aula” (1 resposta).

“...O que poderia ser acrescido, seria um acréscimo ou decréscimo, pela avaliação da participação de cada aluno durante a aula” (aluno e).

Categoria 9.3.3: “Critério de pontuação das questões” (1 resposta).

“Não. As avaliações geralmente correspondem à parte das perguntas abertas o maior valor da nota, ou seja, 10 questões, sendo 2 abertas valendo 2,5 cada uma e 8 questões objetivas com valor bem inferior. Deveria focar-se às leis e não tão profundamente em doutrinas” (aluno h).

Categoria 9.3.4: “Clareza na elaboração das questões” (1 resposta).

“...as provas, na maioria de suas vezes, são confusas” (aluno l).

Categoria 9.3.5: “Critério na elaboração das provas” (1 resposta).

“...eles exigem bastante no curso” (aluno m).

Categoria 9.3.6: “Avaliações mais compatíveis com o aprendizado” (1 resposta).

“Não, pois acredito que a simples avaliação semestral não prova nada” (aluno s).

Essa é uma questão que parece incomodar, haja vista já ter sido inserida anteriormente nas respostas a outras questões.

Embora, novamente, a maioria considere adequada a avaliação, oito alunos consideram-na insuficiente para a expressão de conhecimentos.

Na realidade, alguns propõem uma espécie de dessensibilização, com avaliações frequentes em sala de aula, proporcionando ao aluno maior possibilidade de desenvoltura no seu manifestar e acostumando-se com esse tipo de avaliação. Provavelmente, haveria um decréscimo do nervosismo em dias de prova.

Também surgiram críticas quanto à elaboração das provas. Inclusive, contrariando a maioria, um dos alunos defendeu a aplicação unicamente de questões objetivas, enquanto outro opinou que a avaliação deveria focar-se predominantemente sobre as leis e não sobre a doutrina. Estas respostas podem estar revelando dificuldade de percepção da real complexidade da ciência

jurídica e sua inserção na sociedade. Porque, como afirmam Streck (2000, p. 78-79), Ascensão (2001, p. 519 e ss.) e Reale (1991, p. 65), a lei publicada é apenas o momento final da elaboração, pelo órgão estatal, de uma solução (ou tentativa de) para os conflitos de interesses advindos das relações sociais, numa sistemática multidisciplinar que vem se construindo desde a antiguidade. Embora seja possível elaborarem-se questões de múltipla escolha que não sejam superficiais e que demandem muito raciocínio e compreensão de contexto, não se podem excluir as questões discursivas, importantes para que o estudante possa exercitar, criativamente, sua competência hermenêutica. As respostas dadas pelos dois alunos suprarreferidos podem ainda estar demonstrando o peso que tem o ensino jurídico voltado quase que unicamente para as leis em nosso país, em detrimento de um saber elaborado e articulado com a sociedade onde nasceu, tal como afirmam Tomaz de Oliveira (2011, p. 16-19) e Streck (2000, p. 70).

Décima questão: Quais os fatores que considera serem os que mais favorecem a sua aprendizagem?

As respostas originaram 19 categorias.

Categoria 10.1: “*Avaliação restrita ao discutido em sala de aula*” (1 resposta).

“Em relação às formas de avaliação aplicadas apenas questões discutidas em sala” (aluno a).

Categoria 10.2: “*Avaliação restrita a questões objetivas*” (1 resposta).

“...Avaliação focada em questões objetivas (seguindo padrão OAB)...” (aluno h).

Categoria 10.3: “*Instigação aos debates*” (3 respostas).

“Discussões, estudos e caso, feito em grupo, pois podemos confrontar ideias divergentes” (aluno b);

“...debates com os colegas...” (aluno c);

“...debates...” (aluno q).

Categoria 10.4: “*Confecção e apresentação de trabalhos, individuais ou em grupo*” (3 respostas).

“Os trabalhos em sala de aula...” (aluno c);

“Trabalhos...” (aluno m);

“Pesquisas,[...] trabalhos em grupo, seminários” (aluno q).

Categoria 10.5: “Clareza nas explicações” (2 respostas).

“...explicações e matérias dadas de uma forma mais clara” (aluno c);

“...explicações...” (aluno h).

Categoria 10.6: “Acesso à matéria” (1 resposta).

“O acesso às matérias...” (aluno d).

Categoria 10.7: “Incentivo aos alunos” (1 resposta).

“...o incentivo...” (aluno d).

Categoria 10.8: “Interesse/desinteresse do aluno” (6 respostas).

“...vontade” (aluno d);

“...esforço de cada um, principalmente fora do horário das aulas” (aluno e);

“O empenho pessoal” (aluno j);

“Complementação pelo aluno...” (aluno k);

“...atenção em sala de aula...” (aluno l);

“...alunos que sabem o que querem” (aluno s).

Categoria 10.9: “Preparo para dar aula ” (4 respostas).

“Uma parte a partir do conhecimento pessoal de cada professor...” (aluno e);

“Professores experientes, didáticos...” (aluno h);

“Qualidade do professor...” (aluno k);

“Os bons professores e seus métodos de ensino” (aluno n);

Categoria 10.10: “Leitura” (3 respostas).

“A leitura...” (aluno f);

“Leitura...” (aluno l);

“Sendo necessário a leitura dos livros, não sendo apenas por anotações das aulas” (aluno o).

Categoria 10.11: “Acessibilidade aos professores” (1 resposta).

“...contato com os professores” (aluno f).

Categoria 10.12: “Anotações em sala de aula” (3 respostas).

“...explicações seguidas de anotações passadas pelos professores...” (aluno h);

“Escrever durante as explicações do professor facilita muito a aprendizagem, além de facilitar a memorização do que o professor falou em sala de aula (aluno i);

“...não sendo apenas por anotações das aulas” (aluno o).

Categoria 10.13: “*Esclarecimentos das dúvidas*” (1 resposta).

“...tirando as dúvidas que surgirem” (aluno l).

Categoria 10.14: “*Revisão da matéria*” (1 resposta).

“...revisão do tema discutido na aula anterior” (aluno m).

Categoria 10.15: “*Comunicação professor/aluno*” (1 resposta).

“...comunicação” (aluno p).

Categoria 10.16: “*Estímulo à reflexão*” (1 resposta).

“...perguntas para os alunos” (aluno m).

Categoria 10.17: “*Melhor qualidade da biblioteca e do material fornecido ao aluno*” (1 resposta).

“Material didático” (aluno p).

Categoria 10.18: “*Respeito professor/aluno*” (1 resposta).

“Um ambiente tranquilo, onde os professores e alunos se respeitam” (aluno r).

Categoria 10.19: “*Gerenciamento*” (1 resposta).

“Somente um curso sério, contendo todos os seus requisitos supracitados, ...é que se pode aprender” (aluno s).

Em uma visão bastante reducionista, passiva e dependente, há alunos que veem as avaliações com conteúdo restrito ao aplicado em sala de aula como fator importante na aprendizagem, denotando identificar aprendizagem com nota ou avaliação.

Nas respostas, ressurgem tópicos já trazidos anteriormente, como esclarecimento de dúvidas, clareza no falar, melhor qualidade da biblioteca e do material oferecido e estímulo à reflexão, dentre outros, que demonstram que, embora abordados por apenas um aluno em alguma questão, depois vêm trazidos por outro ou acabam sendo repetidos pelo mesmo aluno. Essa reincidência demonstra o significado desses tópicos para os alunos e a importância da boa atuação do professor no processo de aprendizagem.

5 DISCUSSÃO

*- E, de salas interiores,
por altíssimas janelas,
descobrem coisas mais belas,
rindo-se dos professores...*

Cecília Meireles

Nesse tópico, são abordadas as discussões dos itens mais importantes e recorrentes surgidos na pesquisa. A análise será feita a partir da Esquizoanálise de Deleuze e Guattari e a divisão por tópicos, não estanque, tem objetivos didáticos. A análise será feita nos termos dos jogos de força que se sucedem na escola, dos fluxos e dos bloqueios encontrados e de se há ou não liberação desses fluxos. Deleuze desterritorializa os termos da geologia como as estratificações justapostas e mutuamente afetáveis, reterritorializando-os para compor sua filosofia. Será possível que corram desejos em um ambiente tão inapropriado para que possam acontecer? Para Deleuze (1994, p.14), “desejo é construtivismo. Desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto”. Todo desejo parte para um agenciamento, para a construção de um conjunto. E um agenciamento possui quatro dimensões: estados de coisas, enunciações, territórios e movimentos de desterritorialização. Na dimensão “estados de coisas”, Deleuze remete cada um aos estados de coisas que lhe convenha, escolher uma coisa ou outra em função do que componha melhor consigo mesmo; na dimensão “enunciações”, remete-nos aos tipos de enunciados e aos estilos da fala de cada um; na dimensão “território”, que cada um está sempre procurando o seu, o que lhe é mais conveniente; e na dimensão “movimentos de desterritorialização”, ao modo como se está sempre saindo do território. “O território só vale em relação a um movimento através do qual se sai dele”. É no movimento da desterritorialização, na desestratificação que corre o desejo, onde há um aventurar-se para fora do reconhecimento, da reconhecimento, movimento em que o processo de aprendizagem acontece.

5.1 IMPRESSÕES QUANTO AO ESTABELECIMENTO EDUCACIONAL

A localização do prédio da faculdade na área central da cidade facilita seu acesso por meios particulares, de fretamento ou por ônibus intermunicipais. Nos arredores do estabelecimento, ficam estacionados os inúmeros ônibus e *vans* de cidades próximas, demonstrando a importância deste estabelecimento de ensino para a região. A maioria dos ônibus fica estacionada em área grande, a uns quatrocentos metros da faculdade.

As faculdades que compõem a IES pesquisada não foram instaladas em prédio único, estando distribuídas por vários prédios e formando um conjunto arquitetônico heterogêneo. Ladeada por dois prédios antigos, a construção em que funciona o curso de Direito, mais recente, foi feita já com a finalidade escolar. Por isso foi construída em forma de um grande caixote, com a abertura interna centralizada em um pátio, à maneira de panóptico. Investe-se nesse tipo de arquitetura como forma de facilitar a vigilância pelos superiores hierárquicos, no caso, coordenadores, professores e funcionários. Nas palavras de Foucault “*As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento*” (FOUCAULT, 2008; p. 145).

No tocante ao panoptismo, Deleuze (2008c, p. 43) chama a atenção para a forma com que Foucault o aborda, ora concretamente, ora abstratamente, como máquina que atravessa todas as funções enunciáveis. A fórmula do panoptismo deixa de ser “ver sem ser visto” e passa a ser “*impor uma conduta qualquer a uma multiplicidade humana qualquer*” (DELEUZE, 2008c, p. 43). Nessa maneira de pensar, essa dimensão informe, denominada de diagrama por Foucault, é a cartografia que expõe todas as relações de força que constituem o poder, e o panóptico é a “maneira de fazer funcionar as relações de poder numa função, e uma função através dessas relações de poder” (DELEUZE, 2008c, p. 46).

Mas embora com o objetivo de controle, a maneira como foram sendo construídos os diversos prédios e corredores, mesmo com a concentração dos alunos de Direito em uma única ala, possibilita inúmeras escapadas, tornando o controle bastante difícil.

Na descrição, foram abordados corredores que, de tão estreitos, obrigam alguns a ficar de lado se por ali quiserem passar. Na realidade, é uma construção difícil de ser descrita, com tantas passagens que chega a ser labiríntica.

Também há várias escadas que levam às salas, possibilitando aos alunos esquivarem-se de encontros com professores, só comparecendo para responderem à chamada ou para

pegarem o material na hora da saída – incumbência, às vezes, desempenhada por algum colega.

Outro fator a ser considerado é a existência de um bar bem atrás da faculdade, com uma televisão que fica em frente ao portão de aramadinho do pátio das palmeiras, possibilitando que se veja a tela de dentro do prédio da faculdade. Além disso, em dias de jogos de campeonatos, é montado um telão na calçada, também em frente ao pátio, estimulando o esvaziamento das salas de aula. Inúmeras vezes, em qualquer dia da semana ou época do ano, foram vistos, pela pesquisadora, alunos nas mesinhas colocadas nas calçadas em frente ao bar; e atravessando a rua, em frente ao portão de aramadinho do pátio das palmeiras, outras mesas ainda, com alunos conversando, rindo, e parecendo nem se lembrar da existência das aulas.

Enquanto o pátio central, de aparência árida, é cercado de construções pelos quatro lados - onde tudo é concreto e pedra, trazendo a impressão de aprisionamento - os dois outros pátios, o da casa e o das palmeiras, são ornados com vasos e plantas, com poucas construções e, abertos para a rua, dão a impressão de amplitude.

Também de destaque é o fato da coordenação do curso de Direito ser a única a possuir instalações exclusivas, demonstrando, assim, o grau de importância atribuído ao curso.

As instalações das salas demonstram a preocupação com a comodidade de professores e alunos. As paredes e tetos claros e a boa iluminação existente dão conforto visual, sendo importantes, principalmente, por se tratar de curso noturno. Devido à região de clima quente, há condicionadores de ar instalados em todas as salas, fazendo com que a temperatura fique mais agradável, embora haja discussões em sala de aula por causa da temperatura mais ou menos fria. As carteiras, além de ergonômicas, são almofadadas, possuem braço largo localizado na frente e com a mesma extensão do assento, permitindo a comodidade na escrita para destros e canhotos.

Em contrapartida, há desconforto na locomoção pela sala, pois as carteiras, grudadas umas às outras e em filas que se distanciam cerca de meio metro, com a última carteira de cada fila encostada à parede, impossibilitam a livre circulação dos alunos, que ficam presos a elas na maior parte do tempo. Devido a essa proximidade, também se presencia uma dificuldade no sentar-se e levantar-se. Esse número elevado de carteiras por sala demonstra, ainda, a intenção econômica da IES, com a preocupação das salas estarem repletas.

Por outro lado, na aplicação das provas, a dificuldade em circular na sala passa a ser do professor, facilitando o uso da cola pelos alunos.

De acordo com Gallo (1995), a forma com que as carteiras são dispostas em sala de aula visa “à disciplinarização dos alunos e uma melhor possibilidade de controle por parte do professor, que domina geopoliticamente a classe, percebendo seu mapa geográfico e podendo armar uma estratégia/tática de aula.”

Muitas salas de aula ainda foram construídas com tablado, e muitos professores movimentam-se apenas sobre eles, sem passar para o patamar em que estão as carteiras, ficando topologicamente em posição de superioridade em relação aos alunos e de maneira que todos possam ser observados. Gallo (1995) relembra que, antigamente, o professor utilizava-se de um púlpito que foi substituído pelo tablado. Essa arquitetura também denota relação de poder, por meio da vigilância hierárquica, segundo Foucault (2008, p. 145).

A maioria das janelas está voltada para o pátio central. Algumas dão para uma espécie de sacada/corredor em que há a circulação dos alunos, possibilitando aos que se sentam próximos a elas observarem e conversarem com os alunos que passam por ali, desviando assim a atenção do assunto de aula.

As instalações da biblioteca são recentes e há livros suficientes para consulta, que, no entanto, é prática pouco usual. No período da pesquisa, a pesquisadora observou poucos alunos frequentando-a, sem reconhecer, entre eles, nenhum aluno do curso de Direito. E, de fato, poucos alunos comentaram utilizar-se dela. Provavelmente, a baixa frequência à biblioteca é estimulada pelo material apostilado fornecido aos alunos. É um ótimo recurso quando se trata dos casos práticos levados para a análise dos estudantes. Mas denota-se que essa “facilitação” é uma solução paliativa que não deve ser mantida, visto que, segundo as recomendações de Santos (2009, p. 7):

[Os professores] entendem que a disponibilização de um material de apoio (apostila deixada na copiadora) teria o condão de estimular e facilitar o acesso dos alunos às informações, ainda que resumidas, do conteúdo a ser ministrado durante as aulas. Buscando facilitar a vida dos alunos, percebi que os professores têm como hábito disponibilizar material de apoio (apostilas) com abordagem genérica dos assuntos abordados durante as aulas, contudo, tal prática acaba "induzindo" a grande maioria dos alunos a uma leitura que se resume apenas ao material disponibilizado, e conseqüentemente à minimização do conhecimento, já que acomodados com a situação, os alunos aparentemente vêm se baseando nesses resumos.

Segundo Cavalcanti (2011) a leitura “é uma forma de aprendizagem essencial para aprofundar a matéria, para levar os alunos ao conhecimento de outros pontos de vista, para ensinar o aluno a ser autodidata”. Assim, temos que o aluno de Direito deve ler, e ler muito, diversos autores sobre um mesmo tópico, identificar as divergências existentes entre eles e comparar os estudos de um e de outro, de maneira a poder construir um pensamento jurídico.

A “facilitação” leva os alunos a restringirem seus estudos ao caderno e aos capítulos de autores selecionados pelo professor da matéria, o que implica em um contato mínimo com o assunto, fato inaceitável nesse campo. Alguns alunos criticaram os professores que fazem uso desse recurso.

Com efeito, segundo Santos (2009, p. 4-6), a leitura atenta e constante é essencial ao aprendizado do Direito, ínsita, inerente a esse processo. É preciso, assim, algo que propicie o encontro do aprendiz com o texto, que seja capaz de libertar o potencial de leitura do aluno, pois, como enfatizam Cavalcanti (2011) e Santos (2009, p. 6), é na variedade das doutrinas que o leitor encontra o material que lhe fornecerá substrato para a captura do fenômeno jurídico. A leitura é importante como aquecimento para o debate, para a discussão, para a controvérsia, favorecedores do agenciamento que permitem a cada aluno criar, inventar, propor formas singulares e perspectivas totalmente diferentes de se abordar cada aspecto legal.

Para além do uso de material apostilado, Streck (2011b, p. 19) abomina, inclusive, o uso de “parcela considerável dos livros utilizados nas salas de aula dos cursos de Direito” como referido anteriormente, dando mais um indício de como as imposições mercadológicas podem ser danosas à formação do saber jurídico.

Finalizando este tópico, é de se concluir que, embora na arquitetura do prédio da faculdade existam estruturas que denunciem mecanismos de controle, os alunos traçam linhas de fuga pelo meio das paredes estreitas e compridas nos prédios que foram sendo paulatinamente anexados à estrutura inicial, escapando às aulas, à disciplina, enfim, ao controle.

5.2 OS ALUNOS

Há certa heterogeneidade entre os alunos que frequentam a faculdade, tanto de idade como de classe social. Mas isso não impede, em absoluto, a afinidade entre eles. Pelo contrário, uma das classes mais heterogêneas era a que tinha os alunos mais unidos e, pelas observações feitas em sala de aula, essas diferenças eram muito respeitadas entre os colegas.

Há prejuízo da atenção dos alunos devido ao cansaço. Em contrapartida, nota-se o esforço para superar essas limitações. Muitos alunos vão diretamente do trabalho à escola e, chegando mais cedo, ou se dirigem à biblioteca (segundo alguns alunos) ou às suas classes

para estudar. Em geral, a faculdade é pouco frequentada no período da tarde, o que permite a concentração do aluno que quer se atualizar na matéria. Mas são poucos os que agem assim, talvez por serem, na maioria, de outras cidades.

A visão dos alunos a respeito do curso, suas observações e pareceres demonstraram que estavam bastante atentos a toda a problemática pela qual passava a faculdade. Citavam nomes de professores que consideravam bons, criticando sua saída e criticando também o acúmulo de funções pela coordenação.

5.3 A COORDENAÇÃO

Importa observar como as linhas de segmentaridade dura ou molar, “predeterminadas socialmente” afetam as ações da coordenação, devido a proporcionarem tranquilidade, de maneira a facilitarem a reedição de atos autoritários comuns nas IES de Direito. Numa ocasião em que a classe foi encontrada praticamente vazia (com cerca de seis alunos), o próprio coordenador, professor da disciplina, aplicou à classe trabalho valendo três pontos como punição aos faltosos, gerando protestos dos alunos que alegavam não terem a quem reclamar, já que consta das normas da IES que os acréscimos devem ser limitados a dois pontos. Embora o professor, posteriormente, tenha voltado atrás em sua atitude, vê-se como sua atuação, enquanto lecionava, foi afetada/atravessada por linhas de estratificação molar oriundas de sua função de coordenação. No episódio narrado, percebe-se que a atitude ocorreu em virtude do acúmulo de funções. Com efeito, práticas autoritárias repetem-se nos cursos de Direito, como cita Rocha (2010, p. 2857) a respeito de um professor que, dizendo não ser vingativo, resolveu aplicar prova à sala, como punição, devido à maneira como o vinha perturbando. Discorrendo no mesmo sentido sobre as avaliações no Direito, Rodrigues (2010, p. 50) diz resultarem “na prática de *estratégias pedagógicas terroristas* ou no *pacto de mediocridade*.”

Mas, de maneira geral, verificou-se na coordenação boa disposição para a solução dos problemas administrativos recorrentes. Há falta de verbas e, conseqüentemente, de professores adequados em diversas disciplinas. Essa situação forçou a coordenação ao acúmulo de funções, ocasionando sobrecargas que, sentidas pelos alunos, reclamavam muito dessa situação. Algumas vezes, a falta do professor era suprida por aulas ministradas pelo

colega (frequentemente o coordenador), que, visivelmente, não a havia preparado, fato que ficava claro aos alunos que comentavam depois.

Mesmo assim, poucas aulas vagas foram constatadas por faltas dos professores. Mas, durante muito tempo, houve períodos de vacância em decorrência da saída de professores e da impossibilidade de novas contratações de pessoal qualificado segundo os parâmetros da coordenação.

As aulas duplas também são um problema a ser resolvido, pois geram cansaço nos professores e nos alunos. Há visível perda de interesse nas matérias ministradas após o intervalo. Todos os dias são ministradas duas aulas duplas, pelo mesmo professor, sem exceção. Apenas no primeiro período há troca de professores após o intervalo. Mas parece ser uma questão difícil, tanto para os professores que, geralmente de fora, reúnem suas atividades em um só dia, como para a faculdade, com o barateamento de suas despesas. A situação demonstra a supremacia dos interesses econômicos sobre os do ensino, como apontado por Durham e Sampaio (2000, p. 7) que referem a “adoção de uma lógica de mercado deletéria aos interesses mais elevados do ensino”, e sua “subordinação às exigências do capitalismo e da globalização do mercado” (DURHAM; SAMPAIO, 2000, p. 7). Oliveira (2009, p. 741) indaga, inclusive, se a educação deixou de ser um bem público para tornar-se tão somente uma mercadoria, uma vez que há pacotes educacionais com objetivos comerciais, como aluguel de marca pelo mecanismo de franquias, avaliação e formação em serviço do professor”, atividades desenvolvidas por “algumas das grandes redes de escolas privadas”.

Quanto às lacunas das aulas, um dos professores manifestou a disposição para preenchê-las ministrando aulas práticas. Dessa maneira, supostamente, resolvem-se dois problemas: o das lacunas das aulas não dadas e o da necessidade, detectada pelos alunos, de maior número de aulas práticas.

Trata-se de um professor preocupado com as faltas de professores e a escassez de aulas práticas, colaborador e entusiasta do sucesso dos seus alunos participantes dos estágios práticos, que preconiza para todos.

Embora seja uma proposta de solução, é preciso considerá-la no contexto em que foi apresentada. Seu proponente é um professor bastante coerente com os valores da IES, afinado com ela e, portanto, com atitudes altamente estratificadas. Trata-se do professor referido na página 175, supra: um professor que concebe o magistério como uma atividade voluntária – não profissional – e que vê na boa vontade e no desprendimento individuais, apenas, as condições necessárias e suficientes para a solução dos problemas de ensino e aprendizagem existentes na instituição. Repetindo parte de sua fala:

Tem que dar aula porque gosta e não pra ganhar dinheiro. Nem sei quanto ganho. Passo para minha mulher direto. Nem sei com o que ela gasta. A pessoa tem que ganhar dinheiro com a profissão e não com dar aulas. A não ser se é pedagogo porque aí é a profissão dele.

Ele transmite um ideário comum nos profissionais de Direito que exercem o magistério. Rocha (2010, p. 2855-2856) reporta que o professor de Direito recusa-se a assumir o papel de professor “democrático, interativo e participativo.” Por meio dos depoimentos colhidos por ela, diz que o papel do professor parece ser “utilizado para reforçar a figura do sábio, conhecedor das leis e normas, portanto, sábio também em relação ao papel docente sem necessidade de atualização do conhecimento.” Traça um perfil de “alienação, individualista e autista” para o professor de Direito. De acordo com uma das falas por ela colhidas “*o professor de Direito faz bico*”, passando a imagem de considerar a atividade do magistério “complemento ao seu orçamento, um *status*, um item a mais em seu currículo profissional, e não o principal.” De acordo com Rocha, o magistério jurídico, sempre foi e “permanece colocado em condição de profissão secundária”. Continuando com Rocha (2010, p. 2856):

Qualquer que seja a causa do descaso, é importante destacar que a imagem apontada revela falta de profissionalismo e que os professores de Direito não são vistos como bons profissionais neste setor (apesar de, na maioria das vezes, serem apontados como excelentes profissionais fora do meio acadêmico).

Na visão do professor de Direito, por ser profissional que “conhece o Direito”, vivenciando-o na sua prática diária, em sua visão isso é suficiente para qualificá-lo em “100%” para a prática da docência (ROCHA, 2010, p. 2857). Vê-se, portanto, que a comunidade acadêmico-jurídica atribui grande importância à posição profissional como indicadora de competência acadêmico/docente: ele deve ser bom professor de Direito porque teve competência para ser aprovado num concurso público – juiz, promotor, procurador do Estado ou Federal - ou porque é um advogado de prestígio.

Verifica-se que, no Direito, o magistério ainda é visto, tanto pelos professores como pelos alunos, como atividade menor, meramente complementar, ou até passatempo, e não como profissão, demonstrando como a docência no Direito é tomada secundariamente em relação à magistratura, promotoria ou exercício da advocacia, essas sim, profissões que merecem remuneração (ROCHA, 2010, p. 2858).

5.4 O CONTROLE DAS ATIVIDADES DOS ALUNOS

O ingresso dos alunos era feito sempre pelo pátio de entrada. Na portaria da escola, havia um pessoal terceirizado que, uma única vez, pediu que a pesquisadora se identificasse. O fato de ter sido uma só vez aponta para que, apesar da ênfase posta sobre o controle pelo discurso institucional, na prática, o que se observa é o tracejamento de linhas de fuga pelos alunos a partir das brechas do mecanismo controlador, podendo, geralmente, entrar e sair quem quisesse, com facilidade. Mais ao final da pesquisa, esse pessoal passou a perguntar sobre a função de cada um que chegava. Estavam fazendo estudo para verificar a conveniência de implantação de catraca eletrônica, ou seja, barrar as linhas de fuga e, com isso, exercerem o controle total sobre alunos e professores.

Com relação aos horários, havia certa maleabilidade na chegada dos alunos, haja vista a maioria trabalhar e não conseguir chegar rigorosamente no horário. Mas em dias de prova, muitas vezes essa situação mudava, com professores que passavam a exigir o cumprimento desse horário, e prejudicando, assim, o aluno impossibilitado de chegar no horário, que teria menos tempo para elaborá-la.

O controle de presença era feito sempre por chamada, oralmente, de maneira a evitar que um aluno assinasse pelo outro, embora os alunos não sofressem reprovações por faltas. A lista de presença era utilizada nas palestras e nos dias de prova. A chamada no final da aula ou duas vezes, no início e final, também era usada como forma de assegurar a presença do aluno dentro da sala de aula. Embora obrigatória, a chamada limita-se a ser instrumento de controle.

As avaliações feitas por provas escritas têm seu formato imposto pela própria coordenação da escola, inclusive no tocante ao número de questões dissertativas e objetivas. Dois pontos adicionais nas notas, resultantes de outras atividades, tais como seminários, pesquisas e relatórios podem ser acrescidos uma única vez no semestre.

As questões discursivas são consideradas imprescindíveis no ambiente do ensino jurídico, pois é por meio da “palavra escrita ou falada, que o profissional do direito se manifesta. Sem dominá-la, não há como exercer a advocacia ou a magistratura” (ATAÍDE JÚNIOR, 2008). A aplicação da palavra ocorre em todos os âmbitos do Direito: nas “petições e sentenças, sustentações orais e condução de julgamentos, todas as atividades forenses dependem do adequado pronunciamento da palavra” (ATAÍDE JÚNIOR, 2008).

Por outro lado, embora no exercício do nosso Direito a escrita predomine sobre a oralidade, o que faz seu treino sempre necessário, Deleuze acredita, com Foucault, que todo

exame, todo tipo de prova, não importa se oral ou escrita, objetiva ou discursiva, implica no exercício da vigilância hierárquica por meio de dispositivos disciplinares (FOUCAULT 2008, p. 154). Esse tipo de avaliação (leia-se: cobrança), ao pretender verificar se o aluno tem ou não condições de ser aprovado revela características evidentes do dispositivo disciplinar. Isso não invalida a preocupação, no caso da formação em Direito, com o desenvolvimento nos alunos da habilidade de escrita fluente, autônoma e criativa. Apenas não haveria necessidade de condicionar esse desenvolvimento ao uso de um único tipo de avaliação, a discursiva, como argumentam os autores supracitados.

Importa, aqui, fazer algumas considerações a fim de se evitar uma compreensão equivocada sobre as idéias de Deleuze a respeito da aprendizagem: apesar de considerá-la uma atividade inventiva, ele não se opõe ao exercício. Um músico, por exemplo, cria ou inventa outro mundo, o mundo das sonoridades, das polifonias, das melodias, e neste sentido, aprender música é inventar, criar um mundo novo. Mas este mundo novo traz consigo a exigência de um *novo si mesmo* diante dele. Assim, o aluno de música tem que se exercitar muito, e muito mesmo, praticando escalas, arpejos e tudo o mais, até conseguir adquirir, por exemplo, uma mão de pianista ou um ouvido de músico.

Da mesma forma, a aprendizagem no Direito deve ser inventiva, o estudante de Direito precisa criar ou inventar um mundo novo, aquele das leis, das legalidades, dos processos e das processualidades. E também da mesma forma, ele terá que criar e inventar um *novo si mesmo* diante deste mundo, aquele de um escritor maduro, autônomo, fluente e criativo, ou nunca conseguirá se inserir nesse novo mundo, tal como o aluno de piano. Ora, este segundo aspecto demanda muito exercício de escrita, como aquele de piano. Ocorre que nenhuma destas duas aprendizagens demanda hierarquia na relação professor-aluno, e muito menos vigilância hierárquica, na forma de provas ou avaliações.

Nas oficinas literárias, por exemplo, qualquer pessoa pode ser iniciada na escrita fluente, autônoma e criativa de uma forma lúdica, sem a necessidade de cobranças, provas e avaliações hierárquicas. Aos poucos ela vai se acostumando e vendo sentido nos exercícios e, sem ser punida ou cobrada, vai procurando produzir mais e mais, pois vê o quanto ainda precisa se exercitar para atingir a sua meta na escrita. O exercício deve vir como uma exigência interna, cuja legitimidade o aprendiz entende claramente pelo fato de ter optado por fazer parte de um novo mundo, do qual ele ainda não possui o *si mesmo* que este mundo demanda: a mão do pianista, o ouvido do músico, a escrita do advogado.

Se o estudante é obrigado a fazer provas dissertativas, exclusivamente, isso não vai levá-lo ao desenvolvimento do *si mesmo* de escritor. Para isso, será preciso muito mais do

que algumas provas. Enfim, para evitar o autoritarismo, se trata sempre de mostrar o signo, seja o das leis e dos processos, ou o da escrita, de forma atraente e interessante ao estudante, e depois deixar que ele se relacione com este signo. Nunca obrigar, forçar. Um aluno, numa prova dissertativa, está sendo coagido, forçado a escrever, quando muitas vezes ele ainda nem foi tocado pelo signo da escrita.

Além disso, quando Deleuze (2008b, p. 108; 152-153) fala em aprendizagem, diz que aprender é criar, inventar problemas – não respostas – e cita, nessas passagens: *o professor quer que o aluno seja criativo em suas respostas*, mas não abre mão do seu direito de colocar o problema. Inventar é inventar problemas, não descobrir respostas, por mais criativas, diferentes e, aparentemente, inovadoras que elas sejam.

O mecanismo de poder oculto por trás da avaliação manifesta o poder da normalização: o normal veio unir-se a outros poderes para a construção de um corpo social homogêneo. O exame que permite qualificar, classificar e punir é utilizado como controle normalizante, demonstrando força e estabelecendo a verdade (FOUCAULT, 2008, p. 154). De acordo com Gallo (1995), há professores que dizem não saberem se o aluno aprendeu senão por mecanismos avaliativos. Ele compreende essa atitude, mas argumenta contra, por ser a quantificação em termos de notas “a única forma encontrada pela burocracia escolar ao longo dos séculos para materializar os resultados de tais avaliações”, servindo como “instrumento de poder. O professor é aquele que tem o poder de dar a nota e, assim, aprovar ou reprovar o aluno.” Segundo ele, os professores não querem “abdicar de seu poder de avaliar. Avaliar é decidir. Decidir é dominar. Dominar é ter poder.” E imaginando seus pensamentos, continua: “Não importa se minha aula é chatíssima, se o conteúdo que ‘ensino’ não é nem um pouco significativo. Como vou dar uma nota ao aluno, aprovando-o ou reprovando-o, ele é obrigado a assistir a aula.”

Na IES pesquisada, há professores que se utilizam de mecanismos de coação para forçar a permanência do aluno na sala de aula, como trabalhos para quem está presente ou ameaças de anotação de faltas para os que saírem antes da hora. Mas, na realidade, a pesquisadora não presenciou nenhum desses mecanismos chegarem à consumação. Embora, numa ocasião, tenha havido a aplicação de trabalho, para os alunos presentes (a sala estava com seis ou sete alunos), valendo mais pontos que o determinado pela faculdade, a questão não foi levada adiante pelo professor e não resultou em real prejuízo aos alunos faltantes. Mas a atitude arbitrária do professor causou revolta e indignação, demonstrando que os alunos foram afetados psiquicamente. A situação remanesce da tradição das aulas de Direito, quando a autoridade do professor extrapola os direitos do aluno, ao agir de maneira puramente

coercitiva e atuando ao largo das normas institucionais, que se tornam normas feitas para os outros professores, não o atingindo e afirmando uma superioridade francamente antidemocrática.

Para ilustrar a situação, cite-se um fato recente em que uma estudante de Direito da Universidade Mackenzie foi ameaçada de receber voz de prisão por um professor ao questioná-lo sobre sua metodologia, sendo, posteriormente, acusada de racismo por outro professor, irmão do anterior. Três estudantes de Direito manifestaram-se sobre o ocorrido e sobre seus professores: "A postura autoritária de professores não é novidade aqui", classificando a conduta do professor como "injustificável"; "Eles decidem e a gente tem de aceitar" e confirmou o "ar de superioridade" dos professores de Direito; "Sei o que a menina (T.) passou. Aqui, a gente não pode dar nossa opinião" (SOUZA, 2011).

Oliveira (2007, p. 32) cita, como problema característico nas salas de aula dos cursos de Direito, a postura dos professores, que constrange os estudantes e impede-os de estabelecer um vínculo mais próximo, que possibilite diálogos professor-aluno favorecedores da aprendizagem.

A IES utiliza, como prática comum de coerção, não permitir aos alunos inadimplentes o acesso às notas de avaliação. Quando da entrega das notas, o aluno é avisado de que houve um probleminha e que deverá dirigir-se à tesouraria. Todos os demais se inteiram da situação em que se encontra o aluno, configurando uma imposição de humilhação que passou a ser uma constante na faculdade.

Dessa maneira, voltamos a Foucault (2008, p. 149-152). Para ele, todo comportamento tido como inadequado à regra é punido, tais como: inadimplência, atrasos, ausências, desatenção, negligência, tagarelice etc., submetendo o aluno/infrator a punições que vão do castigo físico às humilhações. A função primeira do castigo é a correção. A punição utiliza-se de um sistema duplo, gratificação-sanção, o que permite a qualificação dos comportamentos e desempenhos a partir dos valores opostos do bem e do mal, das boas e das más notas. E é por meio desse padrão que os alunos são classificados em bons ou maus. Com todos os alunos submetidos a um mesmo modelo, ocorre a massificação dos indivíduos: sua normalização.

Embora o problema do preço das mensalidades tenha sido trazido, em resposta a questionário, por um dos alunos, que o considerou dispendioso, seu valor é muito próximo ao comumente praticado pelas autarquias.

Também se observou o contentamento de uma funcionária ao repreender um aluno de Direito que fumava no pátio, demonstrando a satisfação no poder que sentia ao abordá-lo. Após a repreensão, dirigiu-se a outras pessoas para relatar sua atitude, criticando o aluno,

principalmente, por ser do curso de Direito: “ele tem que saber das regras e devia ser o primeiro a segui-las”.

Verifica-se, assim, que apesar da presença de certa rigidez disciplinar, os alunos encontraram meios de traçar linhas de fuga que resultaram numa razoável maleabilidade relativa aos horários e faltas, impedindo a IES de operar de forma ainda mais estratificada e controladora.

5.5 INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

A interação professor-aluno, geralmente, faz-se em um plano estratificado, bem delimitado, havendo um distanciamento: professor, de um lado – aluno, de outro. Há uma formalidade de tratamento e, até certo ponto, timidez dos alunos em abordar o professor, parecendo até mesmo receio, às vezes.

Observou-se que, mesmo em se tratando de faculdade de Direito, os alunos têm receio de manifestar seus pensamentos e reclamações, temendo serem prejudicados. Em certo episódio, um aluno não conseguiu sustentar uma discussão com o professor, numa situação em que o livro e o professor eram divergentes. Saiu da aula com dúvidas e chegou no dia da prova com as mesmas dúvidas, indagando aos colegas se, caso caísse a questão, deveriam responder conforme o livro ou conforme o professor.

Mesmo nas cantinas, o quadro repetia-se: os professores conversavam entre si enquanto os alunos permaneciam em rodinhas, separadamente. Raras vezes, encontrava-se algum professor nessas rodinhas.

Os trajes dos professores também podem ser fator de distanciamento entre o professor e o aluno. Observou-se que os professores que usavam, habitualmente, trajes mais esportivos misturavam-se mais com os alunos, enquanto os que utilizavam trajes forenses de certa forma pareciam protegidos por eles, aparentando posição de superioridade. Entretanto, não se pode afirmar que seja uma regra, visto haver professores que se relacionavam descontraidamente com os alunos, apesar da austeridade no vestir.

Os churrascos serviam para diminuir esse distanciamento, favorecendo a interação entre as duas partes, principalmente quando o professor aproxima-se mais dos alunos, como era o caso do Prof. Rodrigues que revezava nas rodinhas de alunos nessas datas. Nas festas e

churrascos, com a suspensão da “vida normal”, o predomínio do riso e da alegria demonstram serem indispensáveis ao bem-estar da comunidade dos alunos.

Assim, também, as brincadeiras surgidas em sala de aula. Os risos conjuntos de professor e alunos pareciam fazer sumir uma linha divisória existente entre eles.

Mas também existiam os professores com um relacionamento mais flexível com os alunos, que faziam valer a sua autoridade, mas que escutavam, dialogavam e descontraíam com eles. Esses eram a exceção.

O uso de correspondência por meios eletrônicos era uma maneira de facilitar o entrosamento professor-aluno. Embora mais restrito aos assuntos tidos como “oficiais”, possibilitavam ao aluno sanar algumas dúvidas ou ter orientações sobre bibliografia, artigos e jurisprudências.

5.6 AS AULAS

As aulas no Direito são tradicionalmente expositivas, havendo grande distanciamento entre professor e aluno. Trata-se de aulas bem-comportadas: os alunos ficam sentados, quietos, parecendo escutar a fala do professor. Como diz Gallo (1995) “na sala de aula o professor é aquele que sabe; é, portanto, a autoridade, o local do poder.”

Os professores explanam as aulas que, muitas vezes, vão se tornando cada vez mais monótonas. Ainda há aqueles que, praticamente, ficam restritos aos códigos de leis: colocam os artigos na lousa e os leem, sendo bastante criticados pelos alunos que consideram desnecessária a presença do professor para a leitura dos artigos. Quanto a esse aspecto, manifestou-se Faria (1986, p. 34-35):

As faculdades de Direito funcionam como meros centros de transmissão do conhecimento jurídico oficial, e não propriamente como centros de produção do conhecimento científico. A pesquisa nas faculdades de Direito está condicionada a reproduzir a ‘sabedoria’ codificada e a conviver ‘respeitosamente’ com as instituições que aplicam (e interpretam) o direito positivo. O professor fala de códigos, e o aluno aprende (quando aprende) em códigos. Esta razão, somada ao despreparo metodológico dos docentes (o conhecimento jurídico tradicional é um conhecimento dogmático, e suas referências de verdade são ideológicas e não metodológicas), explica porque a pesquisa jurídica nas faculdades de Direito, na graduação e na pós-graduação, é exclusivamente bibliográfica [...]. E os professores falam mais de sua prática forense do que em doutrinas e da jurisprudência dos tribunais.

Faria e Campilongo (1987, p. 29) relatam que o ensino jurídico não é “profissionalizante nem humanista”, além de distante da realidade socioeconômica e apegado ao “senso comum, cujas falsas certezas mascaram a ausência de uma reflexão científica”.

Também Streck (2011b, p. 19) argumenta nesse sentido, dizendo que o ensino jurídico “continua estandardizado” e praticamente sem mudar nos “nos últimos 40 ou 50 anos”, com a dominância do senso comum teórico no imaginário dos juristas. Atribui a crise do ensino jurídico ao fato de ser profissionalizante, pois “o Direito não é uma mera técnica. Ele não é uma racionalidade instrumental. Com ele, não se pode sustentar qualquer coisa. Isso seria um retorno ao positivismo primitivo ou às fórmulas dos axiologismos normativistas.”

Embora houvesse professores que associassem a realidade social à codificação, eram minoria. A maioria trazia a lei desvinculada de qualquer das condições de sua produção. Streck (2000, p. 79) cita o fenômeno como sendo “fetichização do discurso jurídico”, passando a lei a ser vista como uma “lei-em-si”, totalmente desconectada da realidade social.

Tomaz de Oliveira (2011, p. 17) fala em “cultura jurídica cada vez mais distante da realidade social”, pois aos acadêmicos é apresentada, na maioria das vezes, “uma realidade ‘virtual’”, ocasionando dificuldades em sua futura vida profissional, “uma vez que o mundo da vida, a concretude, se apresenta de maneira abruptamente diferente.”

Além disso, as matérias são ministradas desvinculadamente umas das outras. O que se apresenta aos alunos é um punhado de leis que, além de desvinculadas da realidade, são desvinculadas umas das outras, como se não fizessem parte de um todo, com as disciplinas sendo dadas de maneira compartimentada, sem ao menos um mínimo de comunicação, sendo raras as exceções. Faria e Campilongo (1987, 34) dizem que de tão rígida que é a grade curricular, não há a mínima possibilidade de “organicidade e integração multidisciplinar”.

O uso da lousa, imposto pela coordenação, geralmente auxilia a aula. Mesmo assim, verificou-se que, às vezes, sua utilização era contraproducente, como foi o caso de uma das atividades extracurriculares do sábado, em que a demora no colocar os tópicos na lousa prejudicou a discussão, que não aconteceu.

Alguns professores fazem bom uso da lousa, inclusive com ilustrações para que o entendimento seja facilitado. Mas há os que ficam presos aos tópicos colocados, sem se estenderem nas explicações. Assim, embora a lousa seja um excelente instrumento, observa-se a necessidade de maior liberdade para o professor, que deveria ter o livre arbítrio na escolha sobre a melhor maneira de explicar o assunto. Além do mais, verificou-se que, após o intervalo, é desnecessário o uso da lousa com a finalidade pretendida pela coordenação (retardar o efetivo início da aula até a chegada dos retardatários), porque os alunos deveriam

voltar no horário. Fato que não acontece, pois já esperam o atraso no início da explanação devido à lousa ser refeita pelo professor.

O uso de instrumentos diferentes, como recursos audiovisuais ou encenações, ficou restrito aos profissionais que não são da área jurídica, tais como professores de Linguagem Jurídica, Filosofia e Sociologia. A situação demonstra o engessamento da atividade dos professores da área, tendo a coordenação advertido um deles pelo fato de ter instituído seminário nas suas aulas, sendo que os próprios alunos citaram, por diversas vezes, a importância de haver seminário. A inflexibilidade parte da própria coordenação, atingindo professores e alunos. Esse fato explica as aulas, na maioria, expositivas, de cunho normativista, com a repetição das práticas acadêmicas dos professores, que são as mesmas de seus mestres quando de sua formação e, inclusive, desconhecendo alternativas, como afirmou Souza (2006, p. 106), pois não há incentivo para isso.

As aulas práticas, na maioria, são totalmente desvinculadas das teóricas. A importância de sua integração surgiu da fala de um aluno que, trabalhando na seção jurídica de uma prefeitura, passou a ver, em seu trabalho, a teoria presente nas aulas.

Mas os próprios currículos deixam uma clara linha divisória nesse setor, fato que, como diz Tomaz de Oliveira (2011, p 16), pode ser visto por meio de “uma simples análise da grade curricular de inúmeros cursos jurídicos fornecidos pela maioria de nossas mais respeitadas faculdades que estratificam o aspecto sistemático da ciência jurídica com distinções metafísicas entre prática e teoria, fato e norma.”

A padronização das estratégias pedagógicas leva à monotonia das aulas que, associada ao cansaço oriundo do trabalho diurno, fornece substrato propício à distração, ao esvaziamento das salas, ao desinteresse e, conseqüentemente, à deficiência no aprendizado.

Essa constante vem se repetindo ao longo dos anos, sem que os professores se deem conta ou se importem com ela. Eis o relato de Pati (1950, p. 57):

Assim que o bedel encerrava a chamada, João Arruda lia o enunciado do “ponto” no “programa analítico” e iniciava a preleção. Confirmavam-se desde logo os seus receios: a classe não entendia patavina. Formavam-se grupos: uns liam jornais, outros conversavam, alguns dormiam. O velho mestre nem olhava para a turma. Aliás, parecia não olhar para coisa alguma. Olhava para um ponto indeterminado no espaço. Olhava talvez para dentro. Anotei, a propósito de João Arruda, uma feliz observação de Antônio Gontijo de Carvalho: “Ele dava aula para si mesmo.”

Carlini (2006, p. 9) relata o dia em que, precisando de giz, dirigiu-se à sala ao lado, batendo várias vezes na porta. Como ninguém a atendesse, abriu a porta pedindo licença. Um professor lia e explicava artigos de um código, sem tirar os olhos do livro. Após pedir licença

várias vezes, sem êxito, entrou furtivamente na sala, passou por trás do professor que nem sequer notou sua existência, continuando com os olhos baixos sobre o livro, pegou o giz e saiu, fechando a porta, sob estrondosa gargalhada da sala.

Na faculdade da pesquisa a situação não foi diferente: conversas paralelas em voz baixa, bilhetinhos, leitura de outros assuntos etc...

Mas parece que a situação não abala os professores que, diante de tais situações, parecem atribuir as causas à falta de vontade dos alunos e/ou ao cansaço, sem ao menos se questionarem sobre a maneira como vêm ministrando suas aulas.

Gallo (1995) cita uma passagem de um texto de Guattari em que ele toma como hipótese um aluno em sala de aula que, sem prestar atenção, faz bolinhas de papel e as atira nas meninas ou cutuca os colegas. As reações esperadas do professor seriam: o professor autoritário daria um castigo ao aluno “indisciplinado”, “rompendo com qualquer relação pedagógica possível”; “já um professor mais progressista” iria preocupar-se e tentar compreender a reação do aluno para poder ajudá-lo. Mas dificilmente esse professor iria imaginar que tal atitude seria a que a classe toda tomaria se tivesse coragem. E complementa Gallo (1995): “professor algum pensará que o problema é seu, e não do aluno, que é sua aula que não está agradando a ninguém, que seu trabalho precisa ser repensado se pretende ser uma atividade realmente educativa.”

Vimos que, na IES pesquisada, a maioria dos professores possui título de mestre, embora, atualmente, busque-se contratar mais especialistas devido à crise financeira pela qual vem passando a instituição. Como já explanado, o magistério ainda é visto como atividade secundária. Realmente, fica difícil delinear o que é ser professor frente à existência de “mais de 2.000 cursos de Especialização em Direito – *com nítido perfil profissionalizante* – espalhados em todo o país”, com “volume mais de vinte vezes superior aos cursos de mestrado autorizados”. E para deixar a situação ainda mais caótica, foi autorizada pelo MEC a instituição dos Mestrados Profissionalizantes, deixando a questão: “***o mestre profissional estará habilitado a exercer o magistério?***” (STRECK, 2011a, p. 11-15, itálicos e negrito no original ; BRASIL, MEC, 2011c).

Ao cabo de tudo, anota-se que, para preencher as lacunas deixadas pela grade curricular ou para complementação de matéria, são ministradas palestras e feitas excursões, fatos positivos, pois enriquecem a vivência dos alunos por meio do contato com outros aspectos da vida jurídica.

5.7 O APRENDIZADO

Por essa perspectiva teórica, elaboram-se as questões: corre o desejo nas salas de aula? Há agenciamentos com os signos? E, finalmente, aconteceu ou não esse aprendizado?

Por não serem utilizados meios objetivos de aferição, mesmo porque, pelo nosso referencial teórico, aprendizagem não diz respeito a acúmulo de conhecimentos, mas a atos de criação, devemos investigar a partir dos indícios manifestados pelos comportamentos dos alunos.

Primeiramente, um retomar do quadro já apresentado: aulas, na maioria, expositivas e enfadonhas, com a leitura de artigos dos códigos e pouca variação no uso de recursos didáticos.

De início, traça-se o papel do professor em sala de aula, ou melhor, antes de adentrar a sala, pois sua atuação tem início no preparo das aulas. O que se observou foi professores que, muitas vezes, passam a impressão de despreparo no ministrar as aulas, tratando o assunto com superficialidade. Ora, o papel do professor é o de “apresentar” o signo ao aluno, mesmo não sabendo se irá aprender ou não (e nunca saberá), e o que força a pensar é o signo, que “é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar” (DELEUZE, 2010, p. 91). Daí a responsabilidade/necessidade/razão de ser do professor. Para que ocorra esse acontecimento - o encontro do aluno com o signo - o preparo das aulas faz-se imprescindível. Deve ocorrer uma violência, o aluno deve ser tirado de sua passividade natural, deve haver um rompimento provocado por forças externas. Do encontro com o signo, nasce uma situação de estranhamento, em que o aluno é coagido a pensar. O papel do professor é o de ser intercessor. As aulas devem ser ministradas com intensidade para que possam provocar o encontro do aluno com o signo. Nas palavras de Deleuze (1994, p. 59-60):

A questão das aulas é muito simples. Acho que as aulas têm equivalentes em outras áreas. Uma aula é algo que é muito preparado. Parece muito com outras atividades. Se você quer 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação [...]. Sempre fiz isso, eu gostava. Eu me preparava muito para ter esses momentos de inspiração.

[...]

[...] cada atividade tem seus modos de inspiração. Mas não há outra palavra a não ser por algo na cabeça e conseguir achar interessante o que é dito. [...] É preciso achar a matéria da qual tratamos, a matéria que abraçamos, fascinante. [...] É necessário chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo.

Em *Diferença e repetição*, Deleuze (2008, p. 31) postula que nada se aprende com aqueles que dizem “faça como eu”, pois os “únicos mestres” são os que dizem “faça comigo e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. Em outros termos, não há ídeo-motricidade, mas somente sensório-motricidade.” É na experiência que ocorre o aprendizado. O professor deve funcionar como um catalisador, favorecedor do encontro do aluno com o signo, facilitando o contágio do aluno pelo signo.

Poucas vezes isso foi observado. Na realidade, a maioria dos professores limitou-se à reprodução da fala autorizada pelo governo, instituição ou coordenação, nos dizeres de Streck (2000, p. 216-217), dando a ela apenas “os sentidos previamente dados/adjudicados/atribuídos por aqueles que têm o *skeptron*, é dizer, a fala autorizada.”, restringindo-se à reprodução da “fala-falada”.

Os conceitos não são verdades, não se movem apenas em si mesmos, mas movem-se também nas coisas e nos alunos e professores, inspirando novos perceptos (conjuntos de sensações e percepções que vão além daqueles que as sentem) e novos afectos (devires que excedem as forças daqueles que passam por eles) (DELEUZE, 1994, p.39; DELEUZE, 1989).

Mas o que é passado aos alunos são informações, ou seja, um conjunto de palavras de ordem: este é o Direito que vocês têm de aprender. Quando fazem isso, transmitem ao aluno o que julgam que eles devem crer, ou seja, ao informar, o que fazem, na realidade, é “fazer circular uma palavra de ordem” (DELEUZE, 1999, p. 10).

Deleuze (2008a, p. 225) fala sobre a introdução da empresa em todos os níveis de escolaridade. E é isso que se presencia em um ensino que não passa de ensino técnico, acrítico, sem base doutrinária nem qualquer vinculação com a sociedade.

Vê-se que as aulas são ministradas de maneira arborescente, enraizadas na “verdade”, com começo, meio e fim, o que provoca, no aluno, um sentimento de coisa compartimentada, como se antes ou depois nada mais houvesse. Em contraste com os conceitos de representação e com o modo arborescente de ser/organizar/pensar/ensinar, Deleuze e Guattari (2000, p. 32) propuseram uma maneira rizomórfica para o pensar, com a inexistência do uno, do tronco/eixo dominante, da sabedoria e da verdade única, mas com rizomas que se proliferam, expandem-se e estabelecem conexões sem que se fixe um início ou um término para o conhecimento. O rizoma é feito de “direções movediças”. Uma aula com uma perspectiva rizomática leva a multiplicidades. A aula vai se estendendo no espaço-tempo de uma semana a outra, havendo um desenvolvimento interior, mudanças das pessoas nesse espaço de tempo, levando a novas conexões e aprendizados (DELEUZE, 1994, p. 60).

O uso do tablado e a estratégia das cadeiras perfiladas, além de impedirem o movimento dos alunos, “estimula-os” a permanecerem passivos e quietos. As carteiras quase nunca foram movimentadas e, quando o foram, deu-se por pares de alunas que, sentadas mais próximas, tinham maior liberdade de conversarem entre si. A não ser na atividade de sábado, e em algumas atividades de um único professor, entre os observados, nunca foram feitos círculos para discussão, nem com o professor e nem mesmo entre os próprios alunos.

Com tudo isso, apresenta-se uma escola herdeira da sociedade disciplinar que a tudo tenta homogeneizar, com horror ao diferente, às ideias não institucionalizadas e a um mundo polifônico que nos conduz a inúmeros caminhos/discursos não-oficiais (pelo governo, pela mídia, pelo grupo etc.). Essa situação provoca um caminhar, a passos largos, rumo à mixofobia que, segundo Bauman (2003, p. 133), manifesta-se no impulso que conduz a ilhas de semelhanças e mesmidade em meio a um oceano de variedade e diferença. A experiência do diferente traz dor, medo de mudança e das ideias diferentes. Para Costa (2007, p. 20), a educação fecha-se ao exercício da invenção, à prática da invenção, da experimentação, à abertura de novos possíveis.

No entanto, vê-se que, embora haja o distanciamento entre professores e alunos, estes sempre encontram meio para devanearem, brincarem ou rirem, fato que não escapou à sensibilidade de Cecília Meirelles na poesia “Aluna”.

Segundo Spinoza (DELEUZE, 1978), na medida em que constituem a fruição da experiência do contentamento, os bons encontros possibilitam a produção das ideias adequadas, viabilizando o aumento da potência de pensar e agir. Pelo contrário, os maus encontros inibem ou mesmo bloqueiam a potência de agir.

No mesmo sentido, para Huizinga (2003, p. 10-32;), o instinto de jogo, fundamental para a aquisição do conhecimento, demonstra que, na sua ausência, o ensino passa a ser utilitarista e objetiva o progresso, como aconteceu na civilização do século XIX. Pois o lúdico traz o pensamento inovador, também utilitarista, mas aqui em segundo plano, não se opondo à seriedade, mas fazendo com que o sério deixe de ser encarado com tédio e/ou sofrimento e passe a ser visto com prazer. Com o lúdico, a aula torna-se atividade voluntária e prazerosa, absorvendo intensa e completamente o aluno que passa a desejar bons resultados. É uma forma de ser “possuído” ou atravessado pelo signo, sendo arrebatado a outro mundo. Temos então, o lúdico como propiciador de alegria, de bons encontros e, conseqüentemente, do aprendizado.

Embora dificilmente detectável, por meio das observações em sala de aula, foi possível perceber pelas reações dos alunos que algo aconteceu, que houve o esperado encontro com o signo, embora tenham sido raras as ocasiões.

Dentro dessa conjectura, presenciaram-se as seguintes situações, sendo a primeira delas demonstrada pela fisionomia satisfeita de um aluno quando exclamou - “Ah! Agora entendi.” Essa situação foi presenciada em uma aula em que o professor é dinâmico, estimulante e provocativo, e que não permanece somente sobre o tablado. Pelo contrário, ele sobe e desce, fazendo barulho e piadas de maneira a manter a sala atenta. Os alunos têm prazer em assistir sua aula, fato raro de acontecer. Certa vez, em que a pesquisadora estava no pátio central, alguns alunos cumprimentaram-na rapidamente, pois estava na hora da aula do referido professor e eles não queriam perder o início da explanação, pois este é o professor que não ocupa a lousa anteriormente à aula, mas que a vai ocupando conforme explica a matéria.

Com efeito, o professor em questão exemplifica claramente as ideias de Deleuze a respeito de aprendizagem: quando o professor, bem preparado para dar aulas, é afectado pelo signo, contagiando seus alunos, que são afectados pelo signo e, nesse sentido, passa a ser desnecessário o uso da disciplina ou de autoridade com o intuito de fazer o aluno interessar-se pela matéria, frequentar ou permanecer em sala de aula.

A segunda situação foi observada no desenvolvimento de uma atividade complementar, em que uma das alunas fez exclamação similar à do aluno acima referido após receber explicações, de um colega, por cerca de meia hora.

Note-se que as duas situações anteriores, em que se infere ter havido o aprendizado, eram situações de afecções positivas. A primeira com um professor dinâmico e instigante que provocava prazer em suas aulas, favorecendo a potência de agir do aluno que experimenta um *affectus* de alegria e facilitando o encontro com o signo. Na segunda, há uma situação em que o coleguismo e a camaradagem existentes entre os alunos provoca uma boa composição da qual emerge uma postura mais relaxada, favorecedora da aprendizagem.

Por último, a situação que deixou impressão mais marcante ocorreu por ocasião da simulação do tribunal do júri: o domínio alcançado sobre as diversas teorias utilizadas para a elaboração da acusação e defesa, tais como patologias médicas, legítima defesa e considerações etimológicas levaram a inferir sobre a efetiva ocorrência dos encontros com signos que favorecem a eclosão da aprendizagem. A encenação do tribunal do júri, nesta pesquisa, foi a mais clara e contundente comprovação daquilo que vem sendo apontado ao longo de todo este trabalho: a essencialidade, para a aprendizagem, do entusiasmo (que

observamos na professora e contagiou os alunos), do lúdico, da desterritorialização (a sala de aula transformou-se em teatro/tribunal), do prazer que leva ao encontro do aluno com o signo.

Não foi possível especificar outras ocasiões, que não as acima descritas, em que possa ter ocorrido o aprendizado. Provavelmente ele deve ter ocorrido várias vezes durante todo o período de observação. Não é possível afirmar se, mesmo nas aulas expositivas e caracterizadas por sua lentidão, ele aconteceu ou não. Provavelmente sim, mas nessas situações, o professor atuava mais como informador do que como intercessor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ele [o aluno] não é oprimido apenas quando o professor é autoritário e mandão, mas ele é oprimido também quando é submetido a um tipo de ensino que empobrece e que sufoca a sua capacidade de pensamento autônomo, de pensar com a própria cabeça e de se posicionar criticamente diante da realidade e do próprio conteúdo desse ensino.

Agostinho Ramalho Marques Neto

A partir da análise dos dados, volta-se ao objetivo do trabalho numa busca de responder às questões centrais nele delineadas: conhecer as condições de ensino e aprendizagem no curso de Direito na percepção dos alunos, com seus relatos a respeito do assunto, incluindo a investigação das características pedagógicas, didáticas, sociais e administrativas da instituição pesquisada e com o mapeamento das situações favoráveis e desfavoráveis para o processo de aprendizagem.

Tendo em vista que o suporte teórico deste trabalho está ancorado, principalmente, na filosofia de Gilles Deleuze, a eclosão da aprendizagem é investigada em meio a experimentações e vivências, pois é a partir dos encontros do aprendiz com os signos que acontece o processo da aprendizagem e criação. Por outro lado, na reconhecimento ou reconhecimento do signo não há como falar em aprendizagem, pois se trata da mera repetição. Dessa maneira, a aprendizagem é percebida como atividade criadora e inventiva, aprender é pensar e ter novas idéias, o que não ocorrerá se a atenção for voltada somente para a repetição de conceitos, leituras de códigos legais e jurisprudência dominante, enfim, com a repetição das ideias oficiais ou oficializadas pelas correntes do pensamento jurídico prevalentes. Pois a aprendizagem se dá na atualização dos problemas que provocam o pensar.

Quanto aos objetivos da pesquisa – apesar da dificuldade de acesso aos documentos oficiais - verifica-se que foram atingidos na sua maioria.

Foi possível ter acesso ao quadro de docentes e a alguns documentos, como regulamentos da IES, por meio da internet, não sendo possível, por outro lado, o acesso ao PPI e PPD, não disponíveis por meios eletrônicos.

Notou-se, algumas vezes, certa resistência por parte de professores em fazerem parte da pesquisa. Um deles, que já havia dado consentimento e a cujas aulas a pesquisadora já havia assistido - comprometendo-se a apresentar-lhe mais tarde o TCLE para assinatura - ao ser-lhe este entregue, ficou visivelmente transtornado e disse que suas aulas não poderiam fazer parte da pesquisa, dando uma medida da cautela necessária quando se pretende adentrar esse espaço. Mas a maioria dos professores aceitou participar da pesquisa, mesmo com algumas reticências que foram desaparecendo com o tempo.

Os alunos cooperaram bastante, não só respondendo ao questionário ou às entrevistas, mas também procurando espontaneamente a pesquisadora para conversarem sobre suas dificuldades e as encontradas na IES.

Como resultado, foi possível verificar que as situações favorecedoras da aprendizagem são aquelas que aumentam a potência de agir dos alunos, promovem afecções alegres, como o uso de dinamismo, encenações e momentos de relaxamento. A pesquisa demonstrou, ainda, que as situações inibidoras são maioria, promovendo afecções que diminuem a potência de agir dos alunos e, portanto, inibem a ocorrência do aprendizado, como aulas dadas de uma mesma maneira, tom monótono e leitura excessiva de códigos legais, provocando a passividade dos alunos.

Mas a pesquisa mostrou também que, mesmo em situações pouco potencializadoras da aprendizagem, em que as afecções tristes estão presentes por quase todo o tempo, os alunos encontram linhas de fuga para o aprendizado, seja com alguns poucos professores, seja com eles mesmos em ajuda mútua.

Sintetizando os achados da pesquisa, nota-se que o atual currículo da IES já demonstra certa preocupação direcionada a uma formação mais humanista, com a introdução, dentre outras, das disciplinas Sociologia, Antropologia e Psicologia, em atendimento à determinação do MEC, e Direitos Humanos, por iniciativa própria. Mas a observação de campo revela que, na prática, os alunos ainda veem essas disciplinas como um entrave, sem necessidade para a vida profissional, ficando a impressão de que sua implantação pela IES não os convence sobre sua importância por não tornar clara sua vinculação com o conhecimento jurídico propriamente dito. Ou seja, a diretriz oficial, aparentemente sensível à necessidade da implementação de um ensino jurídico menos técnico e mais humanístico, é supostamente encampada e até amplificada pela instituição, que lhe faz adições por conta própria, mas termina por cair no vazio, uma vez que a iniciativa de transformação da grade curricular não é acompanhada pela correspondente transformação do discurso oficial – tendente à

especialização, à adoção da cultura dos códigos, às disciplinas isoladas e avesso à interdisciplinaridade, esta ausente mesmo entre as disciplinas especificamente jurídicas.

Por outro lado, um ponto positivo encontrado no currículo são as disciplinas voltadas para as necessidades próprias da região, como Direito Agrário, Contratos do Agronegócio e Direito Ambiental, preparando os alunos para o mercado de trabalho regional, que demanda profissionais da área, e favorecendo sua permanência no local de sua formação sem a necessidade de migrar para outras regiões em busca de trabalho.

As aulas no Direito, na maioria expositivas e tradicionais, com pouca ou nenhuma interposição de perguntas – o professor discursa sobre o assunto, o aluno escuta e copia – demonstram o despreparo para o magistério, já que não há variação na utilização de recursos pedagógicos e as aulas são ministradas de maneira repetitiva e monótona, sem incentivo ao debate. Com muita leitura de códigos e descontextualização do Direito, leva-se a crer que a lei existe “por-si-só” e na existência de uma dimensão metafísica em sua criação. Poucos professores incentivam a leitura de mais de um autor, e a maior parte faz uso de material apostilado, dificultando ainda mais a iniciativa do aluno na questão da pesquisa. Da mesma forma como a lei parece já nascer pronta, o “conhecimento” também já vem “pronto”, impresso em apostilas.

Esse despreparo, observado nos professores em geral, não surpreende, pelo contrário, é o esperado ante o desprestígio da academia e o desinteresse pelo Direito como ciência. Durante o período da pesquisa, nenhum aluno manifestou interesse em seguir a carreira acadêmica; alguns mencionaram a pós-graduação *lato sensu*; vários demonstraram interesse exclusivamente em carreiras públicas – juiz, promotor, procurador, defensor público – e outros pretendem exercer a advocacia privada.

Outra observação importante diz respeito às práticas coercitivas utilizadas tanto pela instituição (a ocultação das notas por inadimplência do aluno) como por um dos professores (aplicação de trabalho valendo pontos como penalidade para os alunos faltosos), atentatórias contra os próprios fins do Direito. Tais práticas denunciam o descompasso entre o ensino jurídico e a prática das relações jurídicas pela própria IES que o ensina, ainda aprisionada a estratos com seus códigos autoritários e palavras de ordem que subsistem no ensino jurídico. Esse tipo de atitude reflete diretamente no aluno que se vê humilhado e com a sua potência de agir diminuída e, como consequência, sofre prejuízo em seu aprendizado. Apesar de toda a cultura pressupor uma organização, constata-se que, na IES em questão, essa organização está produzindo mais repressão, depressão e uniformização do que favorecendo as singularidades individuais dos alunos.

Nas percepções dos alunos, quando se juntam as respostas ao questionário e as conversas informais ocorridas na escola, observa-se que há divisão sobre a ocorrência ou não do aprendizado. Cabe ressaltar, no entanto, que a concepção que os alunos, geralmente, têm de aprendizagem coincide em grande parte com o que Deleuze considera reconhecimento. Um dos alunos, porém, respondeu literalmente: “O aluno é apenas receptáculo e não produtor desse conhecimento” (Categoria 5.1.11).

Constatou-se com esta pesquisa – fato que induz certo desassossego - que no ensino do Direito, um mesmo discurso vem sendo repetido há décadas, quase sem modificações: o discurso oficial e imutável, como se a sociedade fosse também imutável. Mesmo assim, foram observadas situações que permitem inferir a ocorrência da aprendizagem, embora as ocorrências tenham sido vistas em situações de “escape”, nas linhas mais flexíveis que são as favorecedoras do encontro do aluno com o signo.

Entretanto, apesar das amarras evidenciadas no tipo de ensino objeto deste trabalho, não se pode permitir um pessimismo arrogante que desconsidere todo o trabalho desempenhado pela instituição e seus operadores: administração, coordenação, funcionários, corpos docente e discente. Porque não é razoável supor que a aprendizagem só tenha ocorrido, de fato, naqueles poucos momentos em que, para a pesquisadora, foram de fácil inferência, por conta de indícios fortes e, por assim dizer, visíveis. As potências da vida não se deixam aprisionar com facilidade. Mesmo nos momentos de aparente apatia, os agenciamentos operam incessantemente, as ideias fogem à mesmice e o pensar escapa pelas frestas que encontra em meio ao desinteresse, ao cansaço e ao desânimo.

É de se esperar que o ensino da faculdade torne-se menos voltado ao exame de Ordem, e mais preocupado em dar uma formação mais humanista, contextualizada e cultural aos estudantes, porque o restante, ser aprovado no exame de Ordem ou em concursos públicos e inserir-se no mercado de trabalho, dar-se-á naturalmente como consequência de uma formação ao mesmo tempo sólida e flexível, proporcionada por uma linha didática e pedagógica elástica e variada, sensível às mutações dos ambientes escolar, social e jurídico, que forme operadores do Direito criativos e capazes de fazer frente, não só às necessidades do mercado, para as quais certamente estarão aptos, mas também às demandas acadêmicas ou científicas e enfim, a tudo o que concerne à sociedade juridicamente organizada.

Por último, mas não menos importante, cumpre reiterar que a instituição pesquisada é uma escola privada, evidentemente voltada para interesses mercadológicos. Mas diante das dificuldades da pesquisadora para encontrar campo de pesquisa, constatou-se que, embora o ensino jurídico encontre-se assentado em territórios bem delimitados, a IES parece estar em

área mais limítrofe desse território, mais molecular, permitindo o aventurar-se como objeto de pesquisa.

A coordenação tem clara intenção de sanar suas falhas e melhorar o ensino que vem ministrando/administrando, atentando-se para o fato de que as falhas são, em grande parte, decorrentes do sistema educacional no qual se insere.

As estratificações dificultam o abrir-se para novas experiências, mas a IES possui a missão de ser interessante e instigadora. Daí, mais uma vez, importa salientar o valor da função do professor como intercessor/potencializador do devir, do conhecimento e da criatividade; o professor com a função de potencializar encontros que levem os alunos a novas descobertas, a novos conhecimentos que, muitas vezes, podem ser deslumbrantes.

Já no início da pesquisa, viu-se que se trata de um campo onde é difícil entrar. Inclusive por isso, a pesquisa constatou a importância de se penetrar na micropolítica do ensino jurídico, o que só foi possível com paciência, persistência e alguma diplomacia. O fechamento das IESs de Direito contribui para a escassez das pesquisas de campo disponíveis na literatura acadêmica. Disso resulta um vasto campo de estudos ainda a explorar, e espera-se o surgimento de novas iniciativas com vistas a preencher as lacunas. Ficam a sugestão e a expectativa, ainda, de que tais iniciativas contemplem não só o interesse pelo tema ensino jurídico, como também pelo emprego do referencial teórico aqui utilizado, levando-se em conta que a aplicação da esquizoanálise de Deleuze e Guattari revelou-se um rico instrumental cujo potencial de revelação, ainda pouco conhecido na área da educação, apenas insinuou-se neste trabalho, feito na esteira dos demais estudos empreendidos pelo grupo GEPSEd.

Espera-se que este estudo, rizomatizando-se entre os que o antecedem, também propicie rizomatizações posteriores, visto as derivações que dele podem advir e a amplitude dos temas relacionados à interface Direito/educação.

IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Durante o período de pesquisa na faculdade houve toda “uma composição de velocidades e lentidões”, “um deslizar entre” pensamentos e corpos que afetaram a pesquisadora a ponto de se atrever a formular propostas visando a uma melhor formação dos alunos de Direito (DELEUZE, 1978). Espera-se que estas sugestões não se mantenham como abstrações, mas possam ser experimentadas e resultem em alguma contribuição não apenas para a IES pesquisada, mas para todas as que se dispuserem ao ensino jurídico.

- Na seleção do professor, a IES não deveria atribuir peso excessivo ao currículo apresentado, uma vez que poderá se tratar de exímio profissional em sua área, mas verificar, também, sua efetiva disposição e interesse pelo ensino, de maneira a ser professor/intercessor e favorecer o encontro do aluno com o signo;
- Deve-se insistir junto aos docentes na preparação das aulas. Como testemunha Deleuze, é preciso muito tempo de preparo das aulas para poucos momentos de inspiração. Uma vez bem preparado e afectado pelo signo, o professor contagiará o aluno que, por sua vez, ansiará por ser afectado pelo signo assim como ocorre com o professor. É nessa intermediação que o professor estará desempenhando o papel de intercessor;
- Promover um ensino jurídico menos técnico, menos anacrônico e mais voltado para a realidade social, com o entrelaçamento da matéria ensinada com os fatos da vida (contextualização do Direito com a sociedade) e a literatura jurídica e não jurídica (desterritorializações), já que os conceitos abstratos e as definições rígidas referem-se ao estático, ao quieto, às estratificações, não sendo possível atingir a realidade, unicamente por meio de abstrações intelectuais;

- Buscar uma interdisciplinaridade, a integração entre as disciplinas jurídicas e, inclusive, entre as jurídicas e as humanistas, proporcionando ao aluno um aprendizado menos compartimentado;
- Incentivar a variação na disposição das cadeiras em sala de aula, evitando-se deixá-las apenas em filas. Poderão ser acomodadas em círculos, maiores ou menores, de modo a favorecer o debate e desinibir os alunos, provocando-os a críticas e discussões. Note-se que a ordem das cadeiras, em si, não é ruim, mas essa topografia vem produzindo nada ou quase nada. Portanto, é necessária uma mudança, a fim de se utilizar os espaços e móveis das salas de aula como potencializadores da aprendizagem;
- Maior utilização dos recursos lúdicos de modo a proporcionar desterritorializações favorecedoras da aprendizagem;
- Evitar ou reduzir o uso do material apostilado ao mínimo possível, favorecendo, assim, a leitura de diversos autores com o intuito de despertar no aluno o gosto pela pesquisa;
- Ter coerência na aplicação das normas instituídas pela coordenação para que o aluno não se sinta inseguro ou injustiçado e com a potência de agir diminuída;
- Pelos mesmos motivos anteriores, evitar práticas coativas e coercitivas, visto humilharem os alunos e causarem desconforto geral;
- De modo indispensável, dar voz aos alunos. Quando os alunos se sentem injustiçados, reclamam não ter a quem recorrer. Eles têm muito a dizer e, para isso, não basta apenas uma avaliação

escrita sobre professores. Eles devem ter o direito e o espaço para manifestar seu descontentamento e, juntamente com a coordenação, buscar soluções. Para isso, os representantes de classe podem funcionar como intermediários autorizados. Disso pode resultar uma boa composição, com coordenação, professores e alunos aprendendo pela experiência.

Sentir é criar. Sentir é pensar sem ideias, e por isso sentir é compreender, visto que o universo não tem ideias.

Fernando Pessoa

REFERÊNCIAS

ABRAM, D. B. de A. *Aprendendo a aprender direito : ensino jurídico no paradigma da complexidade*, 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp047952.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2010.

ADORNO, S. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 266 p.

ALENCAR, J. de. *Cartas de Erasmo*. Rio de Janeiro: Typ. de Mello, 1865. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/00175410#page/4/mode/1up>>. Acesso em: 11 nov. 2010.

AMARAL, L. N.; MARTÍNEZ A. M. Aprendizagem e criatividade no contexto universitário: um estudo de caso. *Psicología para América Latina*, México, n. 8, nov. 2006. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 29 maio 2008.

ALMEIDA JÚNIOR, J. M. O ensino do direito (1914). *Revista Direito GV* 4, v. 2, n. 2, jul.-dez. 2006.

ANDRADE, A. dos S. *Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender*. In: Reunião anual da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro, 16, 2010. Uberaba.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001. 128 p.

ASCENSÃO, J. de O. *O Direito: introdução e teoria geral*. 2. Ed. São Paulo: Renovar, 2001. 726 p.

ASSIS, M. G. de. *MEC prepara o desmonte do ensino jurídico brasileiro*. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2011-out-10/mec-prepara-desmonte-ensino-juridico-brasileiro>>. Acesso em: nov. 2011.

ATAÍDE JÚNIOR, V. de P. *O hábito de ler*, 2008. Disponível em: <<http://www.parana-online.com.br/colunistas/175/22446/>>. Acesso em: jan. 2012.

AVANCINI, M. *Luz amarela na graduação*. Disponível em: <<http://revistaensino.superior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12767>>. Acesso em: jul. 2011.

BARREYRO, G. B. *Mapa do ensino superior privado*. Brasília: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>>. Acesso em: 15out. 2010.

BAUMAN, Z. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BAUTNER, M. G. A. *O grafismo infantil: processos e perspectivas*, 1991. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/9712/8926>>. Acesso em: 7 dez. 2009.

BENDA, R. O ensino superior no Brasil. *Cad. Pesq.*, São Paulo (48): 57-62, fev. 1984. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n48/n48a06.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2011.

BERCHT, V. Educação negócio superior: o ensino universitário transformou-se, nos últimos anos, num empreendimento para os grandes capitais. *Retrato do Brasil*, n. 13, ago./set. 2008. Disponível em: <http://www.oretratodobrasil.com.br/revista/RB_13/pdf/RB13_total.pdf>. Acesso em: ago. 2011.

BRAGA, M. A. *Educação superior em Direito: entre a legalidade da norma e a subjetividade dos saberes*, 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal Fluminense, Niterói.

BRAGA, M. M. *Inclusão e equidade: desafios para a educação superior na América Latina e no Caribe na próxima década*, 2008. Disponível em: <<http://www.robertoreyna.com/puertaES/CRES%20PDF/CONTRIBUCIONES%20A%20LOS%20DOCUMENTOS%20BASICOS/TEMA%20IV/Mauro%20Mendes%20Braga.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2011.

BRASIL. *Colecção das Decisoões do Governo do Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Typographia nacional, 1876. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-14/Legimp-14_150.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2010.

_____. *Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879*. Reforma o ensino primario e secundario no Municipio da Corte e o superior em todo o império. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_009.html>. Acesso em: nov. 2010.

_____. *Decreto nº 5773, de 9 de maio de 2006*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 14 de nov. 2011.

_____. Despacho relativo a instituições de ensino superior de Direito que tiveram índice insatisfatório no conceito preliminar de curso. *Diário Oficial da União*, Brasília, nº 105, Seção 1, 2 jun. 2011. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=02/06/2011&jornal=1&pagina=50&totalArquivos=232>>. Acesso em: nov. 2011. Acesso em: nov. 2011.

_____. *e-MEC Nº: 200804147*, 2011a. Recredenciamento da Escola de Economia de São Paulo (EESP), da Fundação Getúlio Vargas com sede no Município de São Paulo, Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: jan. 2012.

BRASIL. *e-MEC*, 2011b. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NDk0/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/MjA>>. Acesso em: nov. 2011.

_____. *e-MEC*, 2011c. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: nov. 2011.

_____. INEP. *Brasil tem hoje 5,9 milhões universitários, indica o censo*, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=fFB7IMq7&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=51729&p_r_p_564233524_id=51740>. Acesso em: jul. 2011.

_____. INEP. *ENADE 2009: provas e gabaritos*. Disponível em: <<http://enade2009.inep.gov.br/>>. Acesso em: set. 2011.

_____. INEP. Reformulação dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação da educação superior para operacionalização do sistema nacional de avaliação da educação superior – Sinaes. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/nota-tecnica1>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

_____. *Lei de 11 de agosto de 1827*. Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm>. Acesso em: out. 2010.

_____. *Lei nº 10.861, de 14 de abril 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: nov. 2010.

_____. MEC. *89 cursos de direito terão supervisão*, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=9122>. Acesso em: 25 jan. 2011

BRASIL. MEC. *Supervisão Especial dos Cursos de Direito: relatório parcial*. Brasília, dez. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11117&catid=199>. Acesso em: 22 ago. 2011.

_____. MEC. *Indicadores agregados de resultados 2002 a 2010*, 2010. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/indicadores_agregados.php>. Acesso em: ago. 2011.

_____. MEC. *Evasão é inferior à média do sistema universitário nacional*, 2011a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16993:evasao-e-inferior-a-media-do-sistema-universitario-nacional&catid=212&Itemid=86>. Acesso em: 30 ago. 2011.

BRASIL. MEC. *Confirmado para outubro, exame vai ter a segurança reforçada*, 2011b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16633:confirmado-para-outubro-exame-vai-ter-a-seguranca-reforcada&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: ago. 2011.

_____. MEC. *Mestrado profissionalizante é nova opção para os estudantes*, 2011c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13870:mestrado-profissionalizante-e-nova-opcao-para-os-estudantes-&catid=209>. Acesso em: jan. 2012.

_____. Medida cautelar, de 02 de junho de 2011c. Dispõe sobre a redução de vagas de Cursos de Direito. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 02 jun. 2011. Seção 1, p. 50-51. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=50&data=02/06/2011>>. Acesso em: 22 ago. 2011.

_____. Portaria nº 2.391, de 22 de dezembro de 2010, 2011a. Dispõe sobre a desativação do Curso de Direito das Faculdades Integradas Espírito Santenses, ofertado no município de Vitória/ES. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 06 jan. 2011. Seção 1, p. 21. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=21&data=06/01/2011>>. Acesso em: 22 ago. 2011.

_____. Portaria nº 2.395, de 28 de dezembro de 2010, 2011b. Dispõe sobre a desativação do Curso de Direito da Universidade Iguaçu, Campus Nova Iguaçu do município de Nova Iguaçu/RJ. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 06 jan. 2011. Seção 1, p. 22. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=21&data=06/01/2011>>. Acesso em: 22 ago. 2011.

_____. Portaria nº 808, de 24 de junho de 2011. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=24/06/2011&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=208>>. Acesso em: Nov. 2011.

BRASIL. Programa Universidade Para Todos. *Inscrições ProUni 2012*. Disponível em: <<http://www.sitedoprouni.com> <http://www.sitedoprouni.com/>>. Acesso em: 15 set. 2011.

_____. *Projeto de lei nº8035/2010* - Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/EXPMOTIV/MEC/2010/33.htm>. Acesso em ago. 2011.

_____. Projeto de regulamento ou estatutos para o Curso Jurídico criado pelo Decreto de 9 de Janeiro de 1825, organizado pelo Conselheiro de Estado Visconde da Cachoeira, e mandado observar provisoriamente nos Cursos Jurídicos de S. Paulo e Olinda pelo art. 10 desta lei. *Panteão dos clássicos*, n. 63. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/panteao/panteao.htm>. Acesso em: 10 nov. 2010.

BRASIL. QUALIS/CAPEL. Disponível em: <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>>. Acesso em: set. 2011.

CABRAL, R. C. *O trabalho docente no curso de Direito: a visão dos alunos*, 2006. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

CABRAL, R. de M. *O currículo e o método de ensino na fronteira entre passado e presente: o ensino jurídico no distrito federal à luz das mudanças emergentes de 1994*, 2004. 593 p. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.

CÂMARA, C. A. de O. Professor bacharel, entre desafios e aprendizagens: a constituição de uma identidade profissional da docência no Curso de Direito. *Revista científica eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale*, Jaciara, MT, ano III, n. 5, out. 2010.

CAMPOS, R. *Newton de Paiva é vendida para grupo paulista*, 2008. Disponível em: <<http://ricardocampos.wordpress.com/2008/06/30/newton-de-paiva-e-vendida-para-grupo-paulista/>>. Acesso em: ago. 2011.

CAPELO, F. de M. Aprendizagem centrada na pessoa. *Revista de estudos Rogerianos*, 2000. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=13&texto=817>>. Acesso em: 10 maio 2008.

CARLINI, A. L. *Aprendizagem baseada em problemas aplicada ao ensino de direito: Projeto exploratório na área de relações de consumo*, 2006. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP.

CASTRO, R. de. *OAB recomenda: a OAB e a reprovação em massa dos bacharéis*. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2011-jul-14/papel-oab-mostrar-quais-cursos-direito-cumprem-dever>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

CAVALCANTI, R. R. B. *O ensino jurídico no Brasil: realidade e técnicas de ensino*, 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9326>. Acesso em: jan. 2011.

CIEGLINSKI, A. *Apenas 5% dos cursos superiores recebem nota máxima no Enade*, 2011a. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-01-13/apenas-5-dos-cursos-superiores-recebem-nota-maxima-no-enade>>. Acesso em: 10 maio 2011.

_____. *Quase 40% das instituições de ensino superior têm resultado insatisfatório*, 2011b. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-01-13/quase-40-das-instituicoes-de-ensino-superior-tem-resultado-insatisfatorio>>. Acesso em: 10 maio 2011.

COLARES, M. de F. A. *Reflexões e vivências de estudantes de medicina do ciclo básico através do sociodrama educacional*, 2004. 269 f. Tese (Doutorado em Psicologia)-Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP, Ribeirão Preto.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO PARTICULAR, 4. *O desafio de colocar 10 milhões de estudantes no ensino superior*, 2011, Salvador. Disponível em: <<http://www.anaceu.org.br/conteudo/noticias/Estudos%20e%20Projecoes%20-%20Panorama%20e%20propostas.pdf>>. Acesso em: ago. 2011.

CONSELHO FEDERAL DA OAB. *Por um ensino jurídico de qualidade. OAB recomenda*. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/Content/pdf/OABRecomenda.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

_____. *Define as Comissões Permanentes do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil*. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <<http://www.oabrs.org.br/provimentos.php>>. Acesso em: nov. 2011.

_____. *Autorização para curso jurídico na modalidade "à distância. Atualidades jurídicas*, março/abril 2008a, n. 1. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/editora/revista/users/revista/1205506575174218181901.pdf>>. Acesso em: nov. 2011.

_____. *Parecer da OAB contra graduação à distância leva à rescisão de curso*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://www.oab.org.br/Noticias/Buscar/18896?argumentoPesquisa=formsof\(inflectional%2C%20%22cezar%22\)%20and%20formsof\(inflectional%2C%20%22britto%22\)%20and%20formsof\(inflectional%2C%20%22distancia%22\)>](http://www.oab.org.br/Noticias/Buscar/18896?argumentoPesquisa=formsof(inflectional%2C%20%22cezar%22)%20and%20formsof(inflectional%2C%20%22britto%22)%20and%20formsof(inflectional%2C%20%22distancia%22)>)>. Acesso em: 14 nov. 2011.

_____. *Ophir: regras do MEC são "desastrosas" para ensino jurídico e OAB irá à Justiça*, 2011a. Disponível em: <[http://www.oab.org.br/Noticias/Buscar/22779?argumentoPesquisa=formsof\(inflectional%2C%20%22ensino%22\)%20and%20formsof\(inflectional%2C%20%22dist%2C%20%22A2ncia%22\)>](http://www.oab.org.br/Noticias/Buscar/22779?argumentoPesquisa=formsof(inflectional%2C%20%22ensino%22)%20and%20formsof(inflectional%2C%20%22dist%2C%20%22A2ncia%22)>)>. Acesso em: nov. 2011.

CONSELHO FEDERAL DA OAB. *OAB se reúne com MEC para analisar nota técnica sobre ensino jurídico*, 2011b.. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/Noticias/Buscar/22890?argumentoPesquisa=formsof%28inflectional%2C%20%22mec%22%29>>. Acesso em: nov. 2011.

_____. *Ophir Cavalcante: a redução de vagas feita pelo é um "faz de conta"*, 2011c. Disponível em: <[http://www.oab.org.br/Noticias/Buscar/22277?argumentoPesquisa=formsof\(inflectional%2C%20%22mec%22\)](http://www.oab.org.br/Noticias/Buscar/22277?argumentoPesquisa=formsof(inflectional%2C%20%22mec%22))>. Acesso em: nov. 2011.

CORTE de cursos de Direito gera processos judiciais. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 04 jun. 2011. Editorial. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2011-jun-04/fechamento-cursos-direito-gera-inumeros-processos-judiciais>>. Acesso em: 22 ago. 2011.

COSTA, B. S. *A (in)suficiência do paradigma dogmático no modo de observar e ensinar o Direito*, 2007. 232 f. Dissertação (Mestrado em Direito)- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

COSTA, G. V. da; ANDRADE, A. dos S. *Análise institucional de um estabelecimento de educação superior privado: estudo do cotidiano, dos documentos e da perspectiva de dirigentes e docentes*, 2009. 252 f. Dissertação (Doutorado em Psicologia)- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP, Ribeirão Preto.

COSTA, M. S. R. *A palavra é um vírus. Rádios que tocam silêncio*. In: XXXI Congresso brasileiro de ciências da comunicação, 2 a 6 de set. 2008, Natal, RN. Disponível em: <[http://74.125.93.132/search?q=cache:O9q9KsM5r8kJ:www.polemica.uerj.br/8\(1\)/hibridos_1.htm+A+Palavra+%C3%A9+um+V%C3%ADrus.+R%C3%A1dios+Que+Tocam+Sil%C3%A4ncio1.&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://74.125.93.132/search?q=cache:O9q9KsM5r8kJ:www.polemica.uerj.br/8(1)/hibridos_1.htm+A+Palavra+%C3%A9+um+V%C3%ADrus.+R%C3%A1dios+Que+Tocam+Sil%C3%A4ncio1.&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 6 dez. 2009.

DELEUZE, G. *Spinoza*, 1978. Tradução de Francisco Traverso Fuchs. Aula realizada no Cours Vincennes em 24 jan. 1978. Disponível em: <<http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=194&groupe=Spinoza&langue=5>>. Acesso em: ago. 2006.

_____. *Carta para Réda Bensmaïa sobre Espinosa*, 1989 Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xyt0KI3s2QMJ:pt.scribd.com/doc/6545781/Gilles-Deleuze-Carta-Para-Reda-Bensmaia+CARTA+PARA+R%C3%89DA&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: fev. 2010.

_____. *O ato de criação*. Tradução de José Marcos Macedo. [1987]. São Paulo: Folha de São Paulo, 27 jun. 1999. Disponível em: <http://www.4shared.com/get/PBcxnjso/Deleuze_-_O_Ato_de_Criao.html>. Acesso em: nov. 2006.

_____. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbert. São Paulo: Editora 34, 2008,a.

DELEUZE, G. *Spinoza*, 1978. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2008b. Disponível em: <http://www.4shared.com/get/ZtNTS7P6/G_Deleuze_Diferenca_e_repetica.html>. Acesso em: jan. 2012.

_____. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008c.

_____. *Proust e os signos*. 2. ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. Tradução de Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2000.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *O abecedário de Gilles Deleuze*, 1994. Tradução integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/corpo arteclinica/obra/abc.prn.pdf>>. Acesso em: set. 2006.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES*, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>>. Acesso em: nov. 2010.

DOSSE, F. Félix & Guattari: *Biografia cruzada*. Tradução de Fátima Murad. Porto alegre: Artmed, 2010. 440 p.

DURHAM, E. R. *Educação superior, pública e privada*, 2003. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/7superior.pdf>>. Acesso em: ago. 2011.

_____. Ensino superior no Brasil e desenvolvimento. *Interesse Nacional*, ano 3. ed. 10, p. 52, jul./set. de 2010a. Disponível em: <http://interessenacional.uol.com.br/edicoes-anteriores-sumario.asp?cd_edicao=12>. Acesso em: set. 2011.

_____. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. *Novos estudos* 88, 6 set. 2010b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n88/n88a09.pdf>>. Acesso em: nov. 2011.

DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. Setor privado de ensino superior na América Latina. *Cadernos de pesquisa*, nº 110, p. 7-37, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a01.pdf>>. Acesso em: ago. 2011.

D'URSO, L. F. B. *Primeira fase do exame da OAB reprovava quase 90% dos candidatos paulistas*. São Paulo: Folha Online, 27 maio 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u572231.shtml>>. Acesso em: 2 jan. 2011.

D'URSO, L. F. B. *OAB SP elogia decisão de Peluso que suspendeu liminar contra o exame de ordem*. São Paulo: OAB São Paulo, 4 jan. 2011. Disponível em: <<http://www.oabsp.org.br/noticias/2011/01/04/6686>>. Acesso em: 4 jan. 2011.

FAORO, R. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Globo, 2001, 913 p.

FARIA, J. E. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Fabris, 1987.

FARIA, J. E.; CAMPILONGO, C. F. *A Sociologia Jurídica no Brasil*, Porto Alegre: Fabris, 1991.

FERRAZ, L. R. *O cotidiano de uma escola ribeirinha na Amazônia: prática e saberes na relação escola-comunidade*, 2009. 256 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

FERREIRA JÚNIOR, A; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cad. Cedes*, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: ago. 2011.

FIGUEIREDO, E. S. A. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. *Revista da UFG - Órgão de divulgação da Universidade Federal de Goiás* - ano 8, n. 2, dezembro de 2005.

FORNARI, L. A. P. *O ensino jurídico no Brasil e as práticas docentes: repensando a formação do professor de Direito sob uma perspectiva didático-pedagógica*, 2007. Dissertação (Mestrado em Direito)-Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo. Disponível em: <http://bdtd.unisinos.br/tde_arquivos/11/TDE-2008-02-14T123531Z-435/Publico/ensino%20juridico.pdf>. Acesso em: dez. 2010.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 288 p.

FRANÇA, M. do P. G. de S. A. de. *José Veríssimo (1857-1916) e a educação brasileira republicana: raízes da renovação escolar conservadora*, 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000346179>>. Acesso em: ago. 2011.

GADOTTI, M. *Educação: avanços e retrocessos do governo Lula* [19 nov. 2010]. São Paulo: Caros Amigos, 2010. Entrevista concedida à Gabriela Moncau e Otávio Nagoya. Disponível em: <http://carosamigos.terra.com.br/index_site.php?pag=revista&id=149&iditens=776>. Acesso em: 7 fev. 2011.

GALLO, S. Educação e controle. *Revista Sinpro Cultura* - caderno de cultura do Sindicato dos Professores de Campinas e Região, ano XII, nº 23, julho/95, caderno especial "Para Debater". Disponível em: <<http://www.nodo50.org/insurgentes/textos/educa/07educontrole.htm>>. Acesso em: jan. 2012.

_____. *Pensadores e a Educação: Gilles Deleuze*. Disponível em: <<http://cafesfilosoficos.wordpress.com/tag/silvio-gallo/>>. Acesso em: set. 2010.

GARCIA, M. *Cenários e desafios para atingir 10 milhões de alunos na educação superior*, 2011. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/documentos/MGarcia_Artigo_10_milhoes.pdf>. Acesso em: ago. 2011.

GOMES, L. H. de A. *O desencadear do processo de construção de um projeto pedagógico participativo em um curso de direito: avanços e desafios*, 2006. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=3259>. Acesso em: ago. de 2011.

GONÇALVES, P. S. *Brasil, sozinho, tem mais faculdades de Direito que todo o mundo*. Disponível em: <<http://www.ojornalweb.com/2010/10/13/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todo-o-mundo/>>. Acesso em: 28. out. 2010.

GUSMÃO, P. D. de. *Introdução ao estudo do Direito*. 20. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

HAIDAR, R. *Faculdades públicas têm melhor desempenho na OAB*. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2011-jul-05/faculdades-publicas-melhor-desempenho-exame-ordem>>. Acesso em: 22 ago. 2011.

HIRONAKA, G. Ensino do direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado. In: *O ensino jurídico e a produção de teses e dissertações*. São Paulo: Edgard Blucher, 2008. 146 p.

HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. 26. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

HOUAISS, A; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. 2.925 p.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Lisboa: Edições 70, 2003.

IBOPE. *Analfabetismo cai de 9% para 7% no Brasil, diz relatório*. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=5&proj=PortalIBOP&pub=T&db=cald&comp=Notícias&docid=57B163EA19F77910832576800071609F>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

IUCOHAMA, C. H. *O ensino do Direito e a separação dos eixos teórico e prático: interrelações entre aprendizagem e ação docente*, 2011. 319 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, USP, São Paulo.

LEITE, H. P. *OAB/RJ repudia decisão sobre exame da Ordem*. Disponível em: <http://www.formadoresdeopinioao.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8883:oab-rj-repudia-decisao-sobre-exame-da-ordem&catid=77:politica-economia-e-direito&Itemid=132>. Acesso em: jan. 2012.

LIMA BARRETO. *Toda crônica: 1890-1919*. Organização de Beatriz Resende e Rachel Valença. Rio de Janeiro: Agir, 2004. v. I. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books>>. Acesso: nov. 2010.

MAGANO, A. L. *Das críticas e inovações propostas ao ensino do Direito: a visão de professores da área*, 2009. 209 p. Dissertação (Mestrado em Educação dos Centros de ciências Humanas e Sociais Aplicadas) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

MARTÍN, E.; SOLÉ, I. *A aprendizagem significativa e a teoria da assimilação*. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar. Tradução de A. M. Alves. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 2, p. 60 – 74.

MARTINS, C. B. A reforma universitária re 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.*, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: ago. 2011.

MARTINS, A. *Com Uniban, Anhanguera é 2º maior grupo de ensino do mundo*, 2011. Disponível em: <<http://www.hoper.com.br/noticia-hoper.php?id=216>>. Acesso em: nov. 2011.

MASSONETO, L. F. *Vagas de cursos de direito com má avaliação serão reduzidas*. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16692>. Acesso em: 22 ago. 2011.

MELLO, A. R. C. *Os diferentes métodos de alfabetização*, 2007. Disponível em: <<http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/431211>>. Acesso em: 6 dez. 2009.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do Conhecimento*. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MOURA, A. B. F. *Docência superior: o desenvolvimento profissional do professor bacharel em Direito*, 2009. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina.

NADER, P. *Ensino jurídico*. [30 setembro 2008] Porto Seguro: No Plenário do Júri e em outros Tribunais, 2008. Entrevista concedida à Claudia Zardo. Disponível em: <http://plenariodojuri.blogspot.com/2008_09_01_archive.html>. Acesso em: nov. 2010.

NEVES, R. de A. *Ensino jurídico: avaliando a aprendizagem a partir de uma experiência de associação teoria/prática*, 2005. 140 p. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

NIETZSCHE, F. W. *Assim falou Zaratustra*. Tradução de Mário da Silva. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.

NOGUEIRA, O. H. *País perde R\$ 9 bilhões com evasão no ensino superior, diz pesquisador*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2011/02/pais-perde-r-9-bilhoes-com-evacao-no-ensino-superior-diz-pesquisador.html>>. Acesso em: 7 fev. 2011.

NUNES, E.; CARVALHO, M. de; ALBRECHT, J. A singularidade brasileira: ensino superior privado e dilemas estratégicos da política pública. *Documento de Trabalho n.º. 87 – Observatório Universitário*. Disponível em: <http://www.databrasil.org.br/pdf_docs/Doctrab87.pdf>. Acesso em: jul. 2011.

OABRJ. Processo nº 2007.18.03254-05. Autorização para curso jurídico na modalidade à distância da UNISUL. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/editora/revista/users/revista/12055065751742181901.pdf>>. Acesso em: nov. 2011.

OLIVEIRA, M. K. de. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. In: TAILLE, Y de La; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

_____. *Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*, nov. 2009. Resenha. Disponível em: <http://www.4shared.com/get/150487622/65fdf445/Vygotsky_Aprendizado_e_desenvo.html>. Acesso em: 7 dez. 2009.

OLIVEIRA, R. P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 set. 2011.

OLIVEN, A. C. *Histórico da educação superior no Brasil*. Coordenação de Maria Susana Arrosa Soares. Porto Alegre: IESALC, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

PARREIRA, L. D. *A atividade de ensino-aprendizagem na formação do pensamento teórico-científico de alunos no curso de direito da Universidade Católica de Goiás*, 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

PATI, F. *O espírito das arcadas*. São Paulo: Gráfica São José, 1950. Disponível em: <http://www.4shared.com/get/7m17zo6G/Francisco_Pati_-_O_esprito_das.html>. Acesso em: out. 2010.

PEQUENO, W. Uma aula inesquecível. In: *Antologia luso-brasileira*. São Paulo: F.T.D., 1964.

PERES, C. M. *Atividades extracurriculares: representações e vivências durante a formação médica*, 2006. 235 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP, Ribeirão Preto.

PERES, C. M.; ANDRADE, A. S. *Atividades extracurriculares: representações e vivências durante a formação médica*. Tomo 2 – livro de artigos, 2005. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/antandras>>. Acesso em: 1 jun. 2008.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. *Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo*. São Paulo: Contexto, 2011.

PIRES, L. S. *Formação do psicólogo: perspectivas de alunos de um curso de graduação*, 2008. 267 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP, Ribeirão Preto.

QUEIROZ, Luiz Viana. O Direito no Brasil colônia. ReRE: Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado, n. 12, dez./jan./fev. 2008. Disponível em: <<http://www.direitodoestado.com/revista/RERE-12-DEZEMBRO-2007-LUIZ%20VIANA%20QUEIROZ.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2010.

RAPAPPORT, C. R. *Modelo piagetiano*. In RAPPAPORT; FIORI; DAVIS. *Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais* – v. 1. EPU, ? : 1981. p. 51-75

REALE, M. *Lições preliminares de Direito*. 18. ed. São Paulo: Saraiva.

ROCHA, A. de L. *Perfilologia do professor de direito: pesquisa de campo na grande Florianópolis*, 2010. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3906.pdf>>. Acesso em: jan. 2012.

ROCHA, D. *Educação é desafio para toda a América Latina, diz ministro*, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17061:educacao-e-desafio-para-toda-a-america-latina-diz-ministro&catid=222&Itemid=86>. Acesso em: ago. 2011.

RODRIGUES, A. M.; CASTRO, A. de; TEIXEIRA, I. P. *Antologia da literatura brasileira*. São Paulo: Marco Editorial, 1979, v. 2.

RODRIGUES, H. W. *Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas*, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v6n1/03.pdf>>. Acesso em: jan. 2012.

ROGERS, C. R. *Liberdade para aprender*. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

ROLNIK, S. *Ninguém é deleuziano*. [18 novembro 1995] Fortaleza: O povo, Caderno sábado, 1995. Entrevista concedida a Lira Neto e Silvio Gadelha. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/ninguem.pdf>>. Acesso em: nov. de 2010.

SÁ e SILVA, F. C. M. de. *Ensino Jurídico, um Tesouro a Descobrir: a construção de alternativas pedagógicas e metodológicas a partir da reforma do ensino jurídico (e jurídico-penal)*, 2007. 215 p. Dissertação (Mestrado em Direito)- Universidade de Brasília (Unb), Brasília. Disponível em: <repositorio.bce.unb.br/bitstream/.../2007_FabioCostaMoraissaeSilva.pdf>. Acesso em: nov. 2010.

SAMPAIO, H. *Trajetória e tendências recentes do setor privado de ensino superior no Brasil*. Disponível em: <<http://www.ilea.ufrgs.br/cipedes/jun00/sampaio.html>>. Acesso em: 22 set. 2011.

SANTOS, A. F. P. R. *Reflexões para hoje sobre expansão das profissões jurídicas no Brasil: análises a partir da obra de Lima Barreto*. Disponível em: <http://www.panoptica.org/julho_agosto07/009_84A9.pdf>. Acesso em: ago. de 2011.

SANTOS, J. R. J. *Práticas de leitura voltadas às peculiaridades no curso de Direito*, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem10/COLE_3918.pdf>. Acesso em: jan. 2012.

SILVA, M. W. da S. *Universidade corporativa: uma avaliação no contexto do ensino superior do Brasil*, 2005. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2010-09-30T085406Z-1616/Publico/Marco%20Wandercil%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2011.

SOARES, M. V. LEMOS, C. Aquisição da linguagem segundo a Psicologia Interacionista: três abordagens. *Revista espiral placa de Petri*, ano 7, n. 28 jul. agos./ set. 2006.

SOUZA, M. O Mackenzie vai se tornar a nova Uniban. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 31 ago. 2011. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vida,o-mackenzie-vai-se-tornar-a-nova-uniban-diz-ex-aluna,766794,0.htm>>. Acesso em: dez. 2011.

SOUZA, S. P. de. *O cotidiano do ensino e aprendizagem do Direito numa instituição de educação superior*, 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

STRECK, L. *Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2000. 304 p.

_____. *Hermenêutica e ensino jurídico em “Terra Brasilis”*, 2009. Disponível em: <<http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:e6r9QQqtqICkJ:www.buscalegis.ufsc.br/revistas/index.php/buscalegis/article/viewFile/>>. Acesso em: nov. 2010.

STRECK, L. *Em defesa da pós-graduação acadêmica: notas sobre a inadequação do mestrado profissionalizante na área do Direito ou “das razões pelas quais o direito não é uma racionalidade instrumental”*, 2011a. Disponível em: <<http://unisinos.br/blog/ppgdireito/2011/07/28/artigo-do-professor-lenio-streck-disponivel-para-download/>>. Acesso em: jan. 2012.

_____. Professor Lenio Streck faz reflexões sobre hermenêutica filosófica. *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais*, 2011b. Belo Horizonte, v. 81, n. 4, out./nov./dez. 2011.

SVERDLICK, I; FERRARI, P.; JAIMOVICH, A. Desigualdade e inclusão no ensino superior: um estudo comparado em cinco países da América Latina. *Serie ensayos & investigaciones*, nº 10. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas Buenos Aires, 2005. Disponível em: <http://www.lpp-buenosaires.net/LPP_BA/Publicaciones/documentos/EI10_Universidad_Portugues.pdf>. Acesso em: 23 set. 2011.

TADEU, T.; KOHAN, W. Apresentação do Dossiê Entre Deleuze e a Educação. *Educação & sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1171-1176, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 nov. 2010.

TOMAZ DE OLIVEIRA, R. T. *Vinte anos de Constituição: uma exploração hermenêutica dos dilemas para a concretização do texto constitucional*, 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/69664896/20-anos-de-Constituicao-Rafael-Tomaz-de-Oliveira-OK>>. Acesso em: dez. 2011.

UNISUL. *Edital G.R. nº 268/09 – UnisulVirtual*. Dispõe sobre o concurso de seleção e ingresso no curso de graduação em Direito, na modalidade à distância, por meio do Acordo de Cooperação nº 04/2007, firmado entre o TJSC e a Unisul. Disponível em: <https://www.uaberta.unisul.br/repositorio/download/edital/Edital_TJ_2P.pdf>. Acesso em: nov. 2011.

UNISUL. *Editais n° 452/2011- campus universitário UnisulVirtual*. Dispõe sobre a oferta de vagas para o curso de Direito na modalidade à distância. Disponível em: <<http://www.unisul.br/unisulvirtual/editais.html>>. Acesso em: nov. 2011.

VENÂNCIO FILHO, A. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. *Encontros da UnB: ensino jurídico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978-1979.

VENTICINQUE, D. 32% dos brasileiros com ensino superior não são plenamente alfabetizados. *Revista época*. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI108248-15228,00-DOS+BRASILEIROS+COM+ENSINO+SUPERIOR+NAO+SAO+PLENAMENTE+ALFABETIZADOS.html>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

_____. O manuscrito de 1929. *Educação & sociedade*, Campinas, jul. 2000, v. 71, ano XXI, p. 21-44. ISSN 0101-7330.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WARAT, L. A. As vozes incógnitas das verdades jurídicas. *Sequência: estudos jurídicos e políticos*. Florianópolis, v. 8, n. 14: p. 57-63, 1987. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/viewFile/16456/15110>>. Acesso em: novembro de 2010.

WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002. 170 p.

ANEXOS

Anexo 1

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNOS
(Aplicação de questionário e observação em sala de aula)

Título da pesquisa: Os processos de ensino e de aprendizagem no Curso de Direito

- 1- Pesquisadora responsável: Vânia Regina de Vasconcelos Reis e Silva
- 2- Orientador: Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade.
- 3- Justificativas e Objetivos da Pesquisa: O objetivo desta pesquisa é investigar as concepções dos alunos e professores sobre as condições de ensino e aprendizagem no seu curso de Direito, suas percepções sobre a aprendizagem, as práticas docentes que na visão dos alunos e dos professores favorecem o aprendizado e interações entre eles durante as aulas. A justificativa para o desenvolvimento deste trabalho está na relevância da abordagem das condições proporcionadas pelos professores, reveladas também pela perspectiva do aluno, de maneira a favorecer o processo de aprendizagem, tendo como intuito coletar dados que contribuam para a melhoria do ensino jurídico.
- 4- Envolvimento na pesquisa: O Sr(a) está sendo convidado a participar de um estudo que pretende, através de metodologia qualitativa de pesquisa, incluindo observações participantes em sala de aula, aplicação de questionário inicial; entrevistas individuais sobre as concepções de alunos e de professores do Ensino de Direito a respeito de aprendizagem e interações em sala de aula. Esta etapa diz respeito às observações participantes, entrevistas informais e aplicação questionário em sala de aula que serão realizadas com o consentimento do professor e do coordenador do curso, de modo que não tragam quaisquer prejuízos ao trabalho pedagógico. Você poderá participar de todas as fases do estudo, todas realizadas nas dependências da Faculdade, no entanto, caso desejar, poderá se retirar da atividade a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Não há previsão de riscos e desconfortos para essa modalidade de estudo e o senhor(a) poderá receber informações referentes a todas as etapas quando julgar necessário. Os dados obtidos durante as fases deste trabalho serão utilizados pelo pesquisador para publicações científicas, comprometendo-se com a garantia de sigilo de sua identidade, do seu curso de formação e de toda e qualquer outra informação identificadora da instituição ou de seus integrantes.
- 5- Direitos e condições asseguradas:
 - 1- A garantia de receber esclarecimentos a qualquer etapa do trabalho, dos riscos e benefícios que a técnica utilizada poderá trazer.
 - 2- A liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso traga prejuízo à continuidade do trabalho.
 - 3- A segurança de que não serei identificado e que será mantido o caráter confidencial da informação relacionada com minha privacidade.
 - 4- O compromisso de que me será prestada informação atualizada durante o estudo.

Declaro, ainda, que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar do referido projeto.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Aluno

Eu, Vânia Regina de Vasconcelos Reis e Silva, como pesquisadora responsável, declaro que estarei respeitando todos os termos acima mencionados. Por ser verdade firmo.

Ribeirão Preto, ____ de ____ de ____

Vânia Regina de Vasconcelos Reis e Silva

Telefones: (16)3234. 3898/ 3234.6715

Anexo 2

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES
(Observações em sala de aula e entrevistas com professores)

Título da pesquisa: Os processos de ensino e de aprendizagem no Curso de Direito

1- Pesquisadora responsável: Vânia Regina de Vasconcelos Reis e Silva

2- Orientador: Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade.

3- Justificativas e Objetivos da Pesquisa: O objetivo desta pesquisa é investigar as concepções dos alunos e professores sobre as condições de ensino e aprendizagem no seu curso de Direito, suas percepções sobre a aprendizagem, as práticas docentes que na visão dos alunos e dos professores favorecem o aprendizado e interações entre eles durante as aulas. A justificativa para o desenvolvimento deste trabalho está na relevância da abordagem das condições proporcionadas pelos professores, reveladas também pela perspectiva do aluno, de maneira a favorecer o processo de aprendizagem, tendo como intuito coletar dados que contribuam para a melhoria do ensino jurídico.

4- Envolvimento na pesquisa: O Sr(a) está sendo convidado a participar de um estudo sobre as concepções de alunos e de professores do Ensino de Direito a respeito de aprendizagem e interações em sala de aula. O trabalho compreende quatro fases, todas realizadas nas dependências da Faculdade: aplicação de questionário inicial; observação das interações em sala de aula. Esta etapa diz respeito às observações e entrevistas individuais com professores. Todos os professores que aceitarem participar da pesquisas já estarão esclarecidos para a importância desta entrevista, cujo proveito é o de captar as percepções, concepções e convicções dos professores sobre o ensino de Direito, suas aulas e seus alunos. As entrevistas serão realizadas nas dependências da Faculdade em horário a combinar com o professor de modo que não prejudique suas atividades acadêmicas e que não acarrete quaisquer custos para o mesmo. Para a execução dessas atividades as entrevistas serão audiogravadas com a anuência do senhor(a) sendo, na sua presença, desmagnetizadas, após sua utilização para a coleta de dados. O senhor(a) poderá retirar seu consentimento e deixar de participar do estudo em qualquer momento do processo. Não há previsão de riscos e desconfortos para essa modalidade de estudo e o senhor(a) poderá receber informações referentes a todas as etapas quando julgar necessário. Os dados obtidos durante as fases deste trabalho serão utilizados pelo pesquisador para publicações científicas, comprometendo-se com a garantia de sigilo de sua identidade, do seu curso de formação e de toda e qualquer outra informação identificadora da instituição ou de seus integrantes.

5- Direitos e condições asseguradas:

- 1- A garantia de receber esclarecimentos a qualquer etapa do trabalho, dos riscos e benefícios que a técnica utilizada poderá trazer.
- 2- A liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso traga prejuízo à continuidade do trabalho.
- 3- A segurança de que não serei identificado e que será mantido o caráter confidencial da informação relacionada com minha privacidade.
- 4- O compromisso de que me será prestada informação atualizada durante o estudo.

Declaro, ainda, que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar do referido projeto.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Professor

Eu, Vânia Regina de Vasconcelos Reis e Silva, como pesquisadora responsável, declaro que estarei respeitando todos os termos acima mencionados. Por ser verdade firmo.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de _____

Vânia Regina de Vasconcelos Reis e Silva

Telefones: (16)3234. 3898/ 3234.6715

Anexo 3
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP)
Departamento de Psicologia e Educação

A proposta desta pesquisa é verificar a sua percepção a respeito de seus professores e da sua aprendizagem no ensino jurídico, bem como seu entendimento a respeito de uma relação satisfatória com o professor.

O questionário tem o objetivo principal de colher as suas percepções sobre o ensino jurídico, sendo importante sua fidelidade nas respostas para a real identificação de processos que favorecem a aprendizagem do Direito, valiosas para a melhoria deste ensino. Pretende, também, verificar seu interesse na participação em atividades grupais com a finalidade de se discutir temas pertinentes ao ensino jurídico. Não há necessidade de identificar-se caso não queira participar da etapa seguinte da pesquisa, a ser realizada na forma de entrevistas individuais, que serão posteriormente agendadas. Havendo interesse na participação, deverá preencher alguns dados que nos permitam o contato com você. Mas estas informações serão preenchidas em espaço exterior ao questionário, a fim de que suas respostas possam ser aproveitadas preservando o seu anonimato.

Não tem importância se houver rasura, importa que a resposta final seja aquela que realmente represente a sua percepção. Por favor, verifique se respondeu a todas, não deixando nenhuma em branco. Em caso de dúvidas, peça ajuda. Desde já, agradecemos sua colaboração.

Atenciosamente,

Vânia R. V. Reis e Silva

Data: _____	Idade: _____	Sexo: () masculino	() feminino
Cidade e origem _____		Transporte _____	
Período em curso:	Trabalha? ()	Jornada	

Questionário

1. Por que você escolheu a graduação em Direito?
2. O curso está correspondendo às suas expectativas?
3. O curso está favorecendo a você identificar-se positivamente com o modelo de profissional que seus professores vêm-lhe apresentando?
4. Quais os aspectos que você considera importantes nas relações interpessoais com seus professores em sala de aula?
5. Em relação à aprendizagem, o professor favorece seu acontecimento? De que maneira?
6. Há participação ativa da classe durante as aulas? Os professores permitem a participação? De que maneira ela se processa?
7. Que aspectos podem ser considerados como facilitadores do processo ensino-aprendizagem?
8. Que aspectos podem ser considerados como inibidores do processo ensino-aprendizagem?
9. Você considera que as formas de avaliação usadas no curso têm-lhe permitido expressar o desempenho que corresponde à sua aprendizagem?
10. Quais os fatores que considera serem os que mais favorecem a sua aprendizagem?

Anexo 4

MATRIZ CURRICULAR

Disciplinas/ Período	1º. PERÍODO		
		Aulas	C.H
Ciência Política e Teoria do Estado		4	72
Direito Civil: Parte Geral.		4	72
Economia		2	36
História do Direito		2	36
Introdução ao Direito I		2	36
Linguagem Jurídica I		4	72
Sociologia		2	36
Atividades Complementares		-	30

Disciplinas/ Período	2º. PERÍODO		
		Aulas	C.H
Antropologia		2	36
Direito Constitucional I		4	72
Direito das Obrigações		4	72
Direitos Humanos		2	36
Introdução ao Direito II		2	36
Linguagem Jurídica II		4	72
Metodologia da Pesquisa Científica		2	36
Atividades Complementares		-	30

Disciplinas/ Período	3º. PERÍODO		
		Aulas	C.H
Direito Constitucional II		4	72
Direito de Empresa		4	72
Direito dos Contratos I		4	72
Direito Penal I		4	72
Filosofia		2	36
Teoria Geral Processo		2	36
Atividades Complementares		-	30
Estágio Supervisionado I			45

Disciplinas/ Período	4º. PERÍODO		
		Aulas	C.H
Direito Constitucional III		2	36
Direito dos Contratos II.		4	72
Direito Penal II		4	72
Processo de Conhecimento I		4	72
Responsabilidade Civil		2	36
Títulos de Crédito		4	72
Atividades Complementares		-	30
Estágio Supervisionado II			45

Disciplinas/ Período	5º. PERÍODO		
		Aulas	C.H
Contratos Empresariais		4	72
Direito Administrativo I		4	72
Direito das Coisas		4	72
Direito Penal III		4	72
Processo de Conhecimento II		4	72
Atividades Complementares		-	30
Estágio Supervisionado III			45

Disciplinas/ Período	6º. PERÍODO		
		Aulas	C.H
Direito Administrativo II		4	72
Direito do Consumidor		4	72
Recuperação de Empresa e Falência		4	72
Direito Penal IV		4	72
Processo de Execução		4	72
Atividades Complementares		-	30
Estágio Supervisionado IV			45

Disciplinas/ Período	7º. PERÍODO		
		Aulas	C.H
Direito Administrativo III		2	36
Direito de Família		4	72
Direito Econômico		2	36
Direito Processual Penal I		4	72
Ética		2	36
Metodologia da Pesquisa Jurídica		2	36
Processo Cautelar		4	72
Atividades Complementares		-	30
Estágio Supervisionado V			45

Disciplinas/ Período	8º. PERÍODO		
		Aulas	C.H
Direito Agrário		2	36
Direito das Sucessões		2	36
Direito do Trabalho I		4	72
Direito Processual Penal II		4	72
Direito Tributário I		4	72
Procedimentos Especiais		4	72
Atividades Complementares		-	30
Estágio Supervisionado VI			45
Monografia I			

Disciplinas/ Período	9º. PERÍODO		
		Aulas	C.H
Contratos do Agronegócio		2	36
Direito Ambiental		4	72
Direito do Trabalho II		4	72
Direito Previdenciário		4	72
Direito Tributário II		4	72
Psicologia		2	36
Estágio Supervisionado VII			45
Monografia II			

Disciplinas/ Período	10º. PERÍODO		
		Aulas	C.H
Direito Autoral e da Propriedade Industrial		2	36
Direito Internacional		4	72
Direito Processual do Trabalho		4	72
Negociação e Arbitragem		2	36
Tópico Especial		4	72
Direito Tributário III		4	72
Estágio Supervisionado VIII			45

RESUMO

Atividades	Carga horária Curricular
Disciplinas	3.600 h/a
Estágio Supervisionado	360 h/a
Atividades Complementares	240 h/a
Total	4.200 h/a

Anexo 5

Quadro 6 - Questões e categorias obtidas das respostas dos alunos

QUESTÕES E RESPOSTAS		
1. Por que você escolheu a graduação em Direito?		
CATEGORIAS	EXPRESSÕES	NÚMERO DE RESPOSTAS
1.1 Abrangência de conhecimentos	“Tendo em vista a ampla gama de conhecimento...” (aluno a); “...abrange vários conhecimentos” (aluno i); “O direito é uma grande fonte de conhecimento. Todos os dias há de se falar em direito...” (aluno n).	3
1.2 Mobilidade no mercado	“... ampla gama de conhecimento em diversas áreas de atuação” (aluno a); “Porque me possibilita um grande leque de opções para o meu futuro” (aluno d); “Escolhi o curso de Direito porque há diversas áreas para a atuação do bacharel...” (aluno m); “...ter um campo de escolhas muito extenso...” (aluno n); “...abre muitas portas para a carreira em si” (aluno s).	5
1.3 Identificação	“Porque é um curso que sempre me mostrou interesse...” (aluno b); “Porque sempre foi meu sonho exercer área no Direito” (aluno c); “Porque foi o curso que mais me identifiquei” (aluno f); “Porque eu sempre me identifiquei com a área” (aluno i); “Trabalhei na área jurídica no emprego anterior e decidi iniciar o curso” (aluno h); “Entre os cursos possíveis é o que mais me identifiquei (aluno k); “Escolhi o curso de direito porque corresponde com minha personalidade” (aluno p); “Escolhi a graduação em Direito sobretudo pelo interesse em entender e compreender essa área do conhecimento” (aluno q).	8
1.4 Posição no mercado de trabalho	“...onde pretendo prestar concurso na área” (aluno b); “...para ter a possibilidade de conseguir melhor colocação no mercado de trabalho” (aluno e);	2
1.5 Expectativa familiar	“Na verdade, por <i>influência</i> de parentes que já são graduados na área” (aluno l); “...além do que tenho familiares na área” (aluno m).	2
1.6 Posição na carreira atual	“Tanto para o trabalho atual...” (aluno e); “Área de trabalho é necessário o Curso de Direito” (aluno j); “Por ter influência no meu trabalho” (aluno o)	3
1.7 Vivência	“Todos os dias há de se falar em direito” (aluno n); “Porque o Direito me permite ter um entendimento a respeito do ser humano e suas relações” (aluno r); “Porque é um curso que proporciona ao estudante ampla visão do mundo...” (aluno s).	3
1.8 Expectativa financeira	“...e de boa remuneração” (aluno n).	

		1
1.9: Rejeição por outras áreas	“Porque odeio exatas” (aluno g).	1

2. O curso está correspondendo às suas expectativas?		
CATEGORIAS	EXPRESSÕES	NÚMERO DE RESPOSTAS
2.1 Corresponde às expectativas	“Sim” (alunos c, d, e, f, n, p, s) “Sim, obtenho as informações em sala...” (aluno b) “Está, mas <i>as vezes</i> não gosto muito das <i>matérias</i> ” (aluno l); “Sim, o curso proporciona muito conhecimento ao aluno...” (aluno m); “Sim, está ajudando muito no meu dia a dia” (aluno o); “Sim, pois meu conhecimento era muito vago nesta área” (aluno r).	12
2.2 Não corresponde às expectativas	“Não” (aluno j); “Não, pois alguns professores podem até saber sobre o assunto, mas não sabe ensinar, repassar para o aluno” (aluno i); “Não, o curso não corresponde as minhas expectativas. O curso é voltado muito mais para a promoção semestral do aluno do que para uma formação sólida do profissional” (aluno q).	3
2.3 Corresponde, em parte, às expectativas	“Em parte” (aluno a; k); “mais ou menos” (aluno g); “No início estava (2007) me ausentei (transferência) em 2008 e retornei em 2009 mas sinto que não está igual ao começo” (aluno h)	4

3. O curso está favorecendo a você identificar-se positivamente com o modelo de profissional que seus professores vêm-lhe apresentando?		
CATEGORIAS	EXPRESSÕES	NÚMERO DE RESPOSTAS
3.1 Identificação positiva com o modelo profissional	“Sim” (alunos a, c, e, f, n, o, p); “Sim, mas para ser um profissional competente na área, necessita esforço e dedicação, não basta somente o que é utilizado em sala” (aluno b); “Sim, ele está ajudando bastante no desenvolvimento de minha vida” (aluno d); “Acho que sim” (aluno k); “Estou me identificando muito com o curso, até mesmo porque comecei a fazer estágio nessa área, e percebi que fiz uma ótima escolha” (aluno l);	11
3.2 Não há identificação	“Não” (aluno j);	

positiva ao modelo profissional	“Não está” (aluno h).	2
3.3 Identificação positiva, parcial, ao modelo profissional	“ mais ou menos” (aluno g); “Às vezes, depende do professor” (aluno i); “O curso deixa a desejar, apesar de ter alguns professores muito bons” (aluno m); “Nem todos os professores nos apresentam a visão da dificuldade em si de se atuar na área” (aluno s) .	4
3.4 Total discrepância entre o modelo profissional e a formação oferecida	“Não. Há uma discrepância entre o modelo profissional e a formação oferecida” (aluno q).	1
3.5 Total coerência entre o modelo profissional e a formação oferecida:	“Sim, pois eles são éticos, e nos ensinam a exercer no futuro a profissão com responsabilidade e justiça para o ser humano” (aluno r).	1

4. Quais os aspectos que você considera importantes nas relações interpessoais com seus professores em sala de aula?

CATEGORIAS	EXPRESSÕES	NÚMERO DE RESPOSTAS
4.1 Interação professor-aluno	“A interação dos alunos em sala” (aluno a); “Eu acho importante o fato de os professores deixarem o aluno interagir com o assunto da aula” (aluno i); “...interação aluno-professor” (aluno k); “Gosto da interatividade entre professor e aluno...” (aluno m).	4
4.2 Instigação aos debates	“O debate é algo muito importante, que deveria ser instigado a ocorrer mais vezes, coisa que não ocorre” (aluno b).	1
4.3 Respeito professor-aluno	“ O respeito entre alunos e professores...” (aluno c); “Não sinto que haja harmonia entre professores-alunos, compreensão” (aluno h); “A atenção ... por parte dos docentes” (aluno j); “O respeito” (aluno r).	4
4.4 Comunicação professor-aluno	“...facilidade de comunicação” (aluno c); “A comunicação...” (aluno d); “A comunicação” (aluno f); “Comunicação clara” (aluno k); “Aspectos essenciais em sala de aula: a comunicação entre aluno e professor” (aluno l); “A comunicação” (aluno p); “A possibilidade de diálogo entre alunos e professor...” (aluno q).	7
4.5 Acessibilidade aos professores	“...a acessibilidade que eles [professores] tem com os alunos” (aluno d); “A possibilidade de questionar e trocar informações” (aluno e); “...o aluno tira dúvidas com o professor” (aluno m).	3
4.6 Dedicção do professor	“Alguns bons, outros não” (aluno g);	

	“A atenção e a dedicação por parte dos docentes” (aluno j).	2
4.7 Estímulo à reflexão”	“Gosto da interatividade entre professor e aluno, na qual o professor questiona o aluno nos pontos de compreensão básicas do tema e em <i>contra-partida</i> o aluno tira dúvidas com o professor. Isso encontro nesta faculdade com alguns professores” (aluno m); “Com as perguntas que são feitas durante a aula pelo professor” (aluno o); “Questionamento oral...” (aluno s).	3
4.8 Irreverência do professor	“Ser irreverente...” (aluno n).	1
4.9 Estilo interessante de dar aula	“...não tornando as aulas de direito – que costumam ser – bem cansativas” (aluno n).	1
4.10 “Avaliação da participação do aluno em sala de aula”	“...a possibilidade de ‘avaliação’ individual do aluno” (aluno q); “...testes cotidianos” (aluno s).	2

5. Em relação à aprendizagem, o professor favorece seu acontecimento?

CATEGORIAS	EXPRESSÕES	NÚMERO DE RESPOSTAS
5.1 Professor como favorecedor da aprendizagem	“Sim” (aluno a, c, d, e, f, j, m, n, o); “O professor passa o conhecimento aos alunos, e o que é de interesse individual, basta aprofundar-se no mérito da questão...” (aluno b); “Favorece e muito...” (aluno l); “Até o presente momento sim” (aluno p).	12
Em caso positivo, de que maneira?		
SUBCATEGORIAS	EXPRESSÕES	NÚMERO DE RESPOSTAS
5.1.1 Clareza nas explicações	“Alguns professores explicam de maneiras claras... o que facilita e muito o jeito de aprender” (aluno c); “Sim, nos mostrando o melhor caminho...” (aluno d); “...com as explicações que dão durante a aula...” (aluno l).	3
5.1.2 Esclarecimento de dúvidas	“Sim. Sanando as dúvidas” (aluno a); “...com as explicações quando os alunos têm dúvidas” (aluno l); “Atendendo as dúvidas apresentadas pelos alunos” (aluno p).	3
5.1.3 Exemplificação	“...sempre que possível, mostra exemplos cotidianos” (aluno b); “...dão bastante exemplos ...”(aluno c); “...contando suas histórias” (aluno d); “...nos torna claro o que acontece ‘no mundo lá fora’...”	4

	(aluno n).	
5.1.4 Incentivo aos alunos	“...nos incentivando...” (aluno d); “...ele pede a participação dos alunos” (aluno m).	2
5.1.5 Preparo para dar aula	“Sim, pois são todos bem preparados, tendo a maioria, considerável bagagem” (aluno e); “Existem bons professores mas ainda carece de professores de ‘bagagem’, experientes, didáticos” (aluno h); “...boa qualidade das aulas” (aluno m).	3
5.1.6 Superficialidade da matéria	“...É importante que o professor não coloque só tópicos... (aluno i).	1
5.1.7 Aprofundamento da matéria	“...É importante que o professor ...aprofunde mais na explicação que é passada” (aluno i).	1
5.1.8 Professores dinâmicos	“...são dinâmicos, no aspecto geral” (aluno j).	1
5.1.9 Professores íntegros	“..., os professores são íntegros...” (aluno n).	1
5.1.10 Confeção e apresentação de trabalhos, individuais ou em grupo	“...passando trabalhos para pesquisa para que os alunos tenham contato com a matéria” (aluno o).	1
5.1.11 Aprendizagem ativa	“...O aluno é apenas receptáculo e não produtor desse conhecimento” (aluno q).	1
5.2 Professor não favorece a contento a aprendizagem	“mais ou menos” (aluno g); “Existem bons professores mas ainda carece de professores de ‘bagagem’, experientes, didáticos” (aluno h); “Às vezes, depende do professor. É importante que o professor não coloque só tópicos e sim aprofunde mais na explicação que é passada” (aluno i); “Alguns sim, outros não” (aluno k); “Nem sempre o professor favorece a aprendizagem, pois no geral o professor tenta depositar no aluno informações, sem estimular a participação na construção do conhecimento. O aluno é apenas receptáculo e não produtor desse conhecimento” (aluno q); “Nem todos, alguns se esforçam, mas infelizmente a totalidade não estão preparados para dar aulas” (aluno s).	6

6. Há participação ativa da classe durante as aulas? Os professores permitem a participação?		
CATEGORIAS	EXPRESSÕES	NÚMERO DE RESPOSTAS
6.1 Professores permitem a participação em sala de aula	“Sim” (alunos c, f, o, p, r); “Sim, é permitida pelo professor” (aluno a); “Sim, na maioria das aulas” (aluno d); “Sim, há participação, os professores permitem” (aluno e, h); “Sim todos participam juntamente com o professor” (aluno	13

	i); “Sim. Em regra sim” (aluno k); “Na maioria das vezes à participação dos alunos em sala de aula...” (aluno l); “Sim e permitem a participação...” (aluno n); “Sim, apesar de nem todos os professores interagirem com a turma...” (aluno s).	
Em caso positivo, de que maneira ela se processa?		
SUBCATEGORIAS	EXPRESSÕES	NÚMERO DE RESPOSTAS
6.1.1 Acessibilidade aos professores	“... quando há a abertura, isto ocorre de maneira natural” (aluno b); “...abertura à palavra dos alunos, etc.” (aluno h); “...todos participam juntamente com o professor” (aluno i)	3
6.1.2 Estímulo à reflexão	“...é permitida [a participação ativa] pelo professor. Se processa com apresentação, por parte do aluno, de dúvidas decorrentes da aula, até mesmo assunto diverso” (aluno a). “Os professores permitem a participação, fazendo perguntas, sobre a matéria da aula anterior...” (aluno c); “...com o professor fazendo perguntas” (aluno l); “...no geral os professores (alguns) questionam os alunos” (aluno m); “...primeiramente, perguntando se não há alguma dúvida, e também fazendo perguntas diretamente à pessoa” (aluno n); “Com perguntas...” (aluno o); “A classe participa da aula e o professor até permite essa participação. Porém, a participação restringe-se a formulação de perguntas e respostas. Não há espaço para debate” (aluno q).	7
6.1.3 Confeção e apresentação de trabalhos, individuais ou em grupo	“Os professores permitem a participação...fazendo trabalhos” (aluno c); “...[com] trabalhos dentre outras formas” (aluno f); “...e apresentação dos trabalhos para sala” (aluno o).	3
6.1.4 Esclarecimento das dúvidas	“Se processa com apresentação, por parte do aluno, de dúvidas decorrentes da aula, até mesmo assunto diverso” (aluno a); “...os professores permitem, logo após sua explicação sanando nossas dúvidas” (aluno d); “É só fazer um sinal e esplanar a dúvida ou questionamento” (aluno e); “...com perguntas...” (aluno f, h); “Perguntas e respostas” (aluno k); “...tirando duvidas que surgem...” (aluno l); “...o professor nos permite perguntar sobre dúvidas no que diz respeito a matéria dada” (aluno r).	7
6.1.5 Interesse/desinteresse do aluno	“Não. Os alunos são poucos interessados, mesmo com o intenso esforço e ânimo dos professores” (aluno j).	1
6.1.6 Inibição dos alunos	“São poucos os que se manifestam por livre manifestação...” (aluno m); “Sim, apesar de nem todos os professores interagirem com a turma, os alunos se ousam sem medo de errar, e isso é um dos pontos positivos da minha sala” (aluno s).	2

6.1.7 Instigação aos debates	“Não há espaço para debate” (aluno q).	1
6.2 Professores não permitem a participação em sala de aula.	“Não” (aluno j).	1
6.3 Professores permitem, em parte, a participação em sala de aula	“Depende da aula e principalmente do professor, quando há a abertura, isto ocorre de maneira natural” (aluno b); “mais ou menos” (aluno g); “São poucos os [alunos] que se manifestam por livre manifestação” (aluno m); “A classe participa da aula e o professor até permite essa participação. Porém, a participação restringe-se à formulação de perguntas e respostas, não há espaço para debate” (aluno q).	4

7. Que aspectos podem ser considerados como facilitadores do processo ensino-aprendizagem?		
CATEGORIAS	EXPRESSÕES	NÚMERO DE RESPOSTAS
7.1 Incentivo aos alunos	“Incentivo” (aluno a); “o incentivo ao estudo dos professores e familiares” (aluno d).	2
7.2 Professores dinâmicos	“O dinamismo...” (aluno b); “...dinamismo que o professor deve ter dentro da classe” (aluno n); “Aulas que não é apenas leitura de código e sim uma discussão dos assuntos” (aluno o).	3
7.3 Estilo interessante de dar aula	“O dinamismo, pois a rotina ‘massante’ das aulas dificulta e sempre é preciso utilizar algo inovador. Até no aprendizado” (aluno b).	1
7.4 Clareza nas explicações	“Clareza na hora de explicar a matéria” (aluno c); “...aprendizado por meio de explicação” (aluno h); “A clareza do professor na hora de passar a matéria” (aluno r); “Professores [...] com linguagem fácil de se entender” (aluno s); “...com linguagem fácil de se entender...” (aluno s).	5
7.5 Acessibilidade ao professor	“A possibilidade de troca de informações” (aluno e).	1
7.6 Leitura	“Leitura” (alunos f, g).	2
7.7 Ditado após explicação	“Facilitaria o aprendizado por meio de explicação após anotar através de ‘ditar’ o que foi explicado pelos professores ajuda na hora do estudo” (aluno h) .	1
7.8 Tópicos na lousa	“Além dos tópicos serem colocados na lousa...” (aluno i).	1
7.9 Aprofundamento da matéria	“...o professor deve aprofundar sua explicação” (aluno i).	1
7.10 Interação coordenação-	“A integração entre coordenadores, professores e	1

corpo docente-corpo discente	alunos...” (aluno j).	
7.11 Melhoria nas atividades complementares	“Aulas e atividades complementares...” (aluno n); “Melhoria nas atividades complementares” (aluno j).	2
7.12 Melhoria das instalações	“Aspectos físicos (instalações)...” (aluno k).	1
7.13 Preparo para dar aula	“...qualidade professores (formação)...” (aluno k); “Professores capacitados... (aluno s).	2
7.14 Melhor qualidade da biblioteca e do material fornecido ao aluno	“...Biblioteca.” (aluno k).	1
7.15 Comunicação professor/aluno	“A comunicação entre aluno e professor” (aluno l); “...comunicação entre aluno e professor” (aluno p).	2
7.16 Estímulo à reflexão	“Perguntas sobre o tema” (aluno m).	1
7.17 Revisão da matéria	“...revisão da matéria...” (aluno m).	1
7.18 Confeção e apresentação de trabalhos, individuais ou em grupo	“...trabalhos (resenhas)” (aluno m); “Trabalhos em grupo, trabalhos individuais, pesquisas, ... seminários” (aluno q).	2
7.19 Instigação aos debates	“...discussão dos assuntos” (aluno o); “...debates...” (aluno q).	2
7.20 Material didático	“Material didático...” (aluno p).	1
7.21 Interesse/desinteresse dos alunos	“...e alunos esforçados” (aluno s).	1

8. Que aspectos podem ser considerados como inibidores do processo ensino-aprendizagem?

CATEGORIAS	EXPRESSÕES	NÚMERO DE RESPOSTAS
8.1 Interesse/desinteresse dos alunos	“Falta de interesse do aluno...” (aluno a); “Acredito que falta de interesse...” (aluno d); “A falta de interesse” (aluno f, g); “o desinteresse por parte dos alunos” (aluno j); “Não participação do aluno nas aulas...” (aluno q).	6
8.2 Inibição dos alunos	“A vergonha dos alunos tirarem suas dúvidas” (aluno l); “Pedir para o aluno falar na frente da sala isto muitas vezes inibe o aluno” (aluno m).	2
8.3 Falta de concentração	“...falta de concentração, cansaço devido ao trabalho, etc.” (aluno a). “...a dupla jornada trabalho/faculdade” (aluno k).	2
8.4 Valor do curso	...e o valor do curso que é muito alto” (aluno d).	1
8.5 Acessibilidade dos professores	“A postura do professor em sala de aula, se for uma pessoa muito fechada, isto torna difícil que se chegue, para a abordagem natural” (aluno b); “Não deixar o aluno argumentar ou participar da aula” (aluno e).	2
8.6 Clareza nas explicações	“Dificuldade de alguns professores de se expressar e passar o conhecimento da matéria que está dando” (aluno c);	

	“O professor falar muito rápido e não conseguir dar uma explicação clara” (aluno i); “A forma do professor transmitir o que ele sabe para o aluno, às vezes não tem uma lógica, é meio confuso” (aluno r).	3
8.7 Preparo para dar aula	“Inibem a posição dos professores em questionarmos sobre alguns assuntos que ainda não estudamos” (aluno h); “Má qualidade das aulas, professores sem capacitação...” (aluno n).	2
8.8 Incentivo aos alunos	“Falta de motivação” (aluno k).	1
8.9 Dupla jornada trabalho-faculdade	“...a dupla jornada trabalho-faculdade” (aluno k).	1
8.10 Falta de dedicação do professor	“A falta de alguns professores” (aluno o).	1
8.11 Gerenciamento	“...aulas vagas” (aluno n); “A falta de alguns professores” (aluno o).	2
8.12 Instigação aos debates	“...debates...” (aluno p); “O chamamento dos alunos para interagirem uns com os outros” (aluno s).	2
8.13 Melhor qualidade da biblioteca e do material fornecido ao aluno	“Materiais atualizados...” (aluno p).	1
8.14 Aumento no número de aulas práticas	“...aulas práticas” (aluno p).	1
8.15 Maior número/diversidade nas avaliações	“...poucas avaliações...” (aluno q).	1
8.16 Rigidez de conteúdo	“...rigidez do conteúdo” (aluno q).	1

9. Você considera que as formas de avaliação usadas no curso têm-lhe permitido expressar o desempenho que corresponde à sua aprendizagem?		
CATEGORIAS	EXPRESSÕES	NÚMERO DE RESPOSTAS
9.1 Avaliação compatível ao aprendizado	“Sim” (alunos a, c, i, j, l, m, n, p); “Sim, bastante” (aluno d); “Acho que sim” (aluno k); “Sim, por provas e trabalhos” (aluno o).	11
9.2 Avaliação incompatível ao aprendizado	“Não” (alunos f, h, q, s); “A avaliação é a parte mais tensa do curso, onde são testados o conhecimento aprendido em sala de aula. O que dificulta para expressar tudo que foi aprendido” (aluno b).	5
9.3 Avaliação, parcialmente, compatível ao aprendizado	“Praticamente sim” (aluno e); “mais ou menos” (aluno g); “Nem sempre” (aluno r).	3

As respostas originaram seis subcategorias.		
SUBCATEGORIAS	EXPRESSÕES	NÚMERO DE RESPOSTAS
9.3.1 Tensão e dificuldade de expressão	“A avaliação é a parte mais tensa do curso, onde são testados o conhecimento aprendido em sala. O que dificulta para expressar tudo que foi aprendido” (aluno b); “...exames são estressantes” (aluno r).	2
9.3.2 Avaliação na participação em sala de aula	“...O que poderia ser acrescido, seria um acréscimo ou decréscimo, pela avaliação da participação de cada aluno durante a aula” (aluno e).	1
9.3.3 Critério de pontuação das questões	“Não. As avaliações geralmente correspondem à parte das perguntas abertas o maior valor da nota, ou seja, 10 questões, sendo 2 abertas valendo 2,5 cada uma e 8 questões objetivas com valor bem inferior. Deveria focar-se às leis e não tão profundamente em doutrinas” (aluno h).	1
9.3.4 Clareza na elaboração das questões	“...as provas na maioria de suas vezes são confusas” (aluno l).	1
9.3.5 Critério na elaboração das provas	“...eles exigem bastante no curso” (aluno m).	1
9.3.6 Avaliações mais compatíveis ao aprendizado	“Não, pois acredito que a simples avaliação semestral não prova nada” (aluno s).	1

10. Quais os fatores que considera serem os que mais favorecem a sua aprendizagem?		
CATEGORIAS	EXPRESSÕES	NÚMERO DE RESPOSTAS
10.1 Avaliação restrita ao discutido em sala de aula	“Em relação às formas de avaliação aplicadas apenas questões discutidas em sala” (aluno a).	1
10.2 Avaliação restrita a questões objetivas	“...Avaliação focada em questões objetivas (seguindo padrão OAB)...” (aluno h).	1
10.3 Instigação aos debates	“Discussões, estudos de caso feitos em grupo, pois podemos confrontar ideias divergentes” (aluno b); “...debates com os colegas...” (aluno c); “...debates...” (aluno q).	3
10.4 Confecção e apresentação de trabalhos, individuais ou em grupo	“Os trabalhos em sala de aula...” (aluno c); “Trabalhos...” (aluno m); “Pesquisas,[...] trabalhos em grupo, seminários” (aluno q).	3
10.5 Clareza nas explicações	“...explicações e matérias dadas de uma forma mais clara” (aluno c);	2

	“...explicações...” (aluno h).	
10.6 Acesso à matéria	“O acesso às matérias...” (aluno d).	1
10.7 Incentivo aos alunos	“...o incentivo...” (aluno d).	1
10.8 Interesse/desinteresse do aluno	“...vontade” (aluno d); “...esforço de cada um, principalmente fora do horário das aulas” (aluno e); “O empenho pessoal” (aluno j); “Complementação pelo aluno...” (aluno k); “...atenção em sala de aula...” (aluno l); “...alunos que sabem o que querem” (aluno s).	6
10.9 Preparo para dar aula	“Uma parte a partir do conhecimento pessoal de cada professor...” (aluno e); “Professores experientes, didáticos...” (aluno h); “Qualidade do professor...” (aluno k); “Os bons professores e seus métodos de ensino” (aluno n);	4
10.10 Leitura	“A leitura...” (aluno f); “Leitura...” (aluno l); “Sendo necessário a leitura dos livros, não sendo apenas por anotações das aulas” (aluno o).	3
10.11 Acessibilidade aos professores	“...contato com os professores” (aluno f).	1
10.12 Anotações em sala de aula	“...explicações seguidas de anotações passadas pelos professores...” (aluno h); “Escrever durante as explicações do professor facilita muito a aprendizagem, além de facilitar a memorização do que o professor falou em sala de aula (aluno i); “...não sendo apenas por anotações das aulas” (aluno o).	3
10.13 Esclarecimentos das dúvidas	“...tirando as dúvidas que surgirem” (aluno l).	1
10.14 Revisão da matéria	“...revisão do tema discutido na aula anterior” (aluno m).	1
10.15 Comunicação professor/aluno	“...comunicação” (aluno p).	1
10.16 Estímulo à reflexão	“...perguntas para os alunos” (aluno m).	1
10.17 Melhor qualidade da biblioteca e do material fornecido ao aluno	“Material didático” (aluno p).	1
10.18 Respeito professor/aluno	“Um ambiente tranquilo, onde os professores e alunos se respeitam” (aluno r).	1
10.19 Gerenciamento	“Somente um curso sério, contendo todos os seus requisitos supracitados, ...é que se pode aprender” (aluno s).	1