



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE DIREITO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO**

ARTHUR DE OLIVEIRA D'AREDE

**EDUCAR PELA PESQUISA EM DIREITO: A SITUAÇÃO DA
FACULDADE DE DIREITO DA UFBA**

Salvador
2018

ARTHUR DE OLIVEIRA D'AREDE

**EDUCAR PELA PESQUISA EM DIREITO: SITUAÇÃO DA
FACULDADE DE DIREITO DA UFBA**

Trabalho de conclusão de curso de graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Bacharel em Direito.

Orientador: Profa. Dra. Sara da Nova Quadros Côrtes

Salvador
2018

ARTHUR DE OLIVEIRA D'AREDE

**EDUCAR PELA PESQUISA EM DIREITO: A SITUAÇÃO DA
FACULDADE DE DIREITO DA UFBA**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Direito, Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 14 de dezembro de 2018

Sara da Nova Quadros Côrtes-

Orientadora _____

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil
Universidade Federal da Bahia

Banca Examinadora

Iuri Mattos de Carvalho _____

Mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil
Universidade Federal da Bahia

Mariana Rodrigues Veras _____

Mestre em Direito pela Universidade de Brasília, UNB, Brasil
Universidade do Estado da Bahia

A todos que investigam a relação entre pesquisa e ensino no
Direito.

AGRADECIMENTOS

O trabalho acadêmico muitas vezes pode parecer ser um esforço intelectual solitário, mas verdadeiramente é a síntese de uma grande conversa com várias pessoas, sejam os diálogos travados com os diversos autores na própria escrita, ou os diálogos travados com professores, orientador, e amigos próximos.

Dessa forma, não posso deixar de agradecer primeiramente a minha mãe, uma professora universitária de primeira categoria, pelo exemplo de conduta ética e acadêmica sempre sendo minha maior inspiração para continuar pesquisando. A meu pai, por todo apoio moral e embora esteja distante geograficamente, sempre me ouviu nas ocorrentes inquietações intelectuais.

Ao Centro de Estudos e Pesquisas Jurídicas, CEPEJ, pelas primeiras luzes lançadas sobre essas problemáticas inseridas no Grupo de trabalho – GT pesquisa, onde surgiram as primeiras inquietações sobre a ligação relacionada ao ensino x pesquisa no Direito. Ficam os agradecimentos pessoais, aos meus queridos amigos e também pesquisadores, pelas conversas e debates em andamento nesse trabalho monográfico especialmente Ângela Maranhão, Caio Vinícius e Lucas Fernandes

A minha orientadora, professora Sara Côrtes, por me deixar voar, mas sempre com excelentes sugestões, sem as quais, não conseguiria concluir esse trabalho.

Se podes olhar, vê
Se podes ver, repara.
José Saramago.

D'AREDE, Arthur de Oliveira. Educar pela pesquisa em Direito: a situação da faculdade de direito da UFBA . 107 f. il. 2018. Monografia (Graduação) – Faculdade de Direito da UFBA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMO

A presente investigação parte dos questionamentos iniciais, quais sejam: Considerando a existência de uma crise da educação jurídica a luz da pesquisa científica, quais as condições sociais, históricas e teóricas indicam rupturas ou continuidades (Malaguti, 2009), ao caracterizar o atual do Ensino Jurídico? Como se situaria a Faculdade de direito da UFBA nesse cenário? Partindo dessa premissa, temos como objetivo principal analisar em um primeiro momento, as bases de formação do ensino jurídico no país a partir da criação dos dois primeiros cursos de direito, realizando uma comparação com as regulamentações atuais, na busca de rupturas e permanências (Malaguti, 2009) de práticas educacionais implantadas pelas diretrizes educacionais ao decorrer do tempo. Pretende-se mais especificamente analisar como esse cenário viria a afetar a construção de um ambiente de pesquisa nas Faculdades de direito. Neste item, busca-se analisar o pilar da pesquisa científica no Direito à luz de uma conceituação sobre educar pela pesquisa, e do enfrentamento ao paradigma da dogmática jurídica. Em um terceiro momento opta-se por situar a Faculdade de Direito da UFBA nesse panorama com suas atuais atividades de pesquisa cadastradas no Núcleo de Pesquisa e Extensão (NPE). Optou-se assim, neste último momento pela utilização da metodologia de análise de dados secundários, promovendo uma análise quantitativa-descritiva das amostragens de projetos e relatórios cadastradas na UFBA e na Faculdade, sugerindo por fim, novas políticas públicas de fomento à pesquisa neste âmbito.

Palavras-Chaves: Educação jurídica; Pesquisa científica; Faculdade de Direito da UFBA.

D'AREDE, Arthur de Oliveira.. Educar pela pesquisa em Direito: a situação da faculdade de direito da UFBA .107 pp. il. 2018. Monografia (Graduação) – Faculdade de Direito da UFBA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

ABSTRACT

The present investigation starts from the initial questions, namely: Considering the existence of one in the crisis of legal education in the light of scientific research, what social, historical and theoretical conditions indicate ruptures or continuities (Malaguti, 2009), when characterizing the current Legal Education? How would the Faculty of Law of UFBA stand in this scenario? Starting from this premise, we have as main objective to analyze in a first moment the bases of formation of the legal education in the country from the creation of the first two courses of law comparing with the current regulations, in search of ruptures and permanences (Malaguti, 2009) of educational practices implemented by educational guidelines over time. It is intended to more specifically analyze how this scenario would affect the construction of a research environment in the Faculties of law. This article seeks to analyze the pillar of scientific research in the Law in the light of a conceptualization about educating by research, and the confrontation with the paradigm of legal dogmatics. In a third phase, the Faculty of Law of UFBA is selected in this panorama with its current research activities registered in the Nucleus of Research and Extension (NPE). In this last moment, we opted for the use of the methodology of secondary data analysis, promoting a quantitative-descriptive analysis of samples of projects and reports registered in UFBA and in the Faculty, suggesting, finally, new public policies to foment research in this scope.

Keywords: Legal education; scientific research; Faculty of Law of UFBA.

Lista de abreviaturas e siglas

CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DGP	Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPQ
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação e Cultura
FDUFBA	Faculdade de Direito da UFBA
NPE	Núcleo de Pesquisa e Extensão
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
UFBA	Universidade Federal da Bahia

Lista de Tabelas e Gráficos

Gráfico 1. Porcentagem da relação de docentes efetivos em relação a carga horária.....	59
Gráfico 2. Porcentagem da relação de docentes efetivos em relação a Titulação.....	60
Gráfico 3. Porcentagem da relação dos professores do departamento de direito privado em relação a carga horária.....	61
Gráfico 4 .Porcentagem da relação de docentes do departamento de direito privado em relação a titulação.....	61
Gráfico 5. Porcentagem da relação de docentes do departamento de direito público em relação à carga horária.....	62
Gráfico 6 Porcentagem da relação de docentes do departamento de direito público em relação a titulação.....	63
Gráfico7. Porcentagem da relação de docentes jurídicos fundamentais professores/carga horária.....	64
Gráfico 8 - Porcentagem da relação de docentes do departamento de estudos jurídicos fundamentais em relação a titulação.....	64
Gráfico 9- - Relação percentual entre áreas do conhecimento jurídico x bolsistas PIBIC 2016/2017.....	69
Gráfico 10 – Relação percentual entre áreas do conhecimento jurídico x bolsistas PIBIC AF 2016-2017.....	70
Gráfico 11 Relação percentual entre áreas do conhecimento jurídico x bolsistas PIBIC 2017-2018.....	73
Gráfico 12 Relação percentual entre áreas do conhecimento jurídico x bolsistas PIBIC AF 2017-2018.....	77
Gráfico 13. Porcentagem de relação entre bolsistas x área do conhecimento jurídico PIBITI 2016/2017.....	74
Gráfico 14. Percentagem da relação entre bolsistas x projetos áreas do conhecimento juridico.Permanacer 2015.....	75
Gráfico 15. Percentagem da relação entre bolsistas x projetos áreas do conhecimento juridico. Permanecer 2016.....	77
Gráfico 16. Percentagem da relação entre bolsistas x projetos áreas do conhecimento juridico.Permanacer 2017.....	80
Gráfico 17. Percentagem da relação entre bolsistas x projetos SANKOFA 2016/2017.....	81
Gráfico 18. Percentagem da relação entre Grupos de Pesquisa (DGP) x professores 2017.....	83

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
2 FORMAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL – RUPTURAS E PERMANÊNCIAS (1827/ 2018)	5
2.1 PRESSUPOSTO E ANTECEDENTE HISTÓRICO-SOCIAL PARA A CRIAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO EM 1827.	5
2.1.1 A questão do Liberalismo e do Bacharelismo	7
2.2 CRIAÇÃO DAS PRIMEIRAS FACULDADES DE DIREITO DO BRASIL: FACULDADE DE DIREITO DE SÃO PAULO E OLINDA (RECIFE).	9
2.3 DA REFORMA DO ENSINO LIVRE AO REGIME CIVIL-MILITAR	15
2.4 PORTARIA 1886/ 1994.	23
2.5 ENSINO JURÍDICO ATUAL E O PROBLEMA DA PESQUISA EM DIREITO.	26
2.5.1 Regramento e análise sócio-jurídica do Estado atual, a resolução nº9/2004	26
2.5.2 A Massificação do Ensino Jurídico e a cultura do concurso público – o problema em pesquisar	29
3 O “NÃO” EDUCAR PELA PESQUISA EM DIREITO	33
3.1 CONFUSÃO ENTRE PRÁTICA E TEORIA X EDUCAR PELA PESQUISA: UM DIALOGO ENTRE MARCOS NOBRE E PEDRO DEMO.....	34
3.2 REFLEXÃO SOBRE O ENSINO JURÍDICO E AS FUNÇÕES DO DIREITO.	44
3.3 PARADIGMA DO SENSO COMUM TEÓRICO AO PROBLEMA FUNDAMENTAL DA DOGMÁTICA NO ENSINO E PESQUISA JURIDICAS	48
3.3.1 O problema da reprodução dogmática no ensino do direito	52
4 A SITUAÇÃO DA PESQUISA NA FACULDADE DE DIREITO – ANALISE DE DADOS REALIZADA A PARTIR DO RELATORIO DO NÚCLEO DE PESQUISA E EXTENSAO.....	55
4.1 BREVE HISTÓRICO DA FACULDADE DE DIREITO DA BAHIA.....	5

4.2 ANÁLISE DA GRADE CURRICULAR ATUAL.....	57
4.3 METODOLOGIA DA ANALISE DE DADOS QUANTITATIVO DESCRITIVA.	58
4.4 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS INDICADORES DE PESQUISA E EXTENSÃO DA FACULDADE DE DIREITO DA UFBA.....	59
4.4.1 Relações docentes x carga horária x titulação	59
4.4.2 Bases e fundamentos do Relatório NPE/FD/UFBA.	65
4.4.3 PIBIC	66
4.4.3.1 PIBIC 2016-2017.....	67
4.4.3.2 PIBIC- AF (2016-2017).....	69
4.4.3.3 PIBIC 2017/2018.....	71
4.4.3.4 PIBIC AF 2017/2018.....	73
4.4.3.5 PIBITI 2016/2017.....	74
4.4.4 Programa Permanecer e Sankofa	74
4.4.4.1 Programa permanecer 2015.....	76
4.4.4.2 Programa Permanecer 2016.....	77
4.4.4.3 Permanecer UFBA 2017	78
4.4.6 Programa SANKOFA 2016/2017	80
4.4.7 Grupos de Pesquisa Vinculados ao CNPQ	81
4.6 ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVO-DESCRITIVO SOB A ÓTICA DOS PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DO MEC.....	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86

1 INTRODUÇÃO

A base da crise do ensino jurídico atual, em relação à pesquisa científica, foi diagnosticada por Marcos Nobre, ao apontar que nas faculdades de direito brasileiras, existe uma confusão entre prática profissional e elaboração teórica científica. Nesse sentido, o ensino jurídico se distanciaria na produção acadêmica da sua finalidade de pesquisa científica, o que acabaria por aprofundar ainda mais o atraso e isolamento do Direito em relação a outras ciências sociais. A partir dessa realidade, o autor sugere que para elevar o padrão científico da pesquisa no direito seria necessário o rompimento com o modelo atual de ensino, modelo este que é praticado, em geral, nas diversas universidades brasileiras.

As indagações e questionamentos iniciais são: considerando a existência de uma crise da educação jurídica a luz da pesquisa científica, quais as condições sociais, históricas e teóricas indicam rupturas ou continuidades, (Batista, 2009), ao caracterizar o atual do Ensino Jurídico? Como se situaria a Faculdade De Direito da UFBA nesse debate?

Então, compreende-se como primeira hipótese traçada nesse trabalho, que há um atraso na pesquisa científica no campo jurídico, fruto de um estado de coisas, que permeou a criação dos cursos jurídicos no país, desde 1827, em uma conjuntura aristocrática-liberal, com finalidades de formação da elite cultural, econômico burocrática nos bancos das Faculdades de Direito de Recife e de São Paulo que culminou na adoção de um modelo “brasileiro” de faculdades isoladas de direito, baseadas num pretense modelo francês universitário, ao qual os *collegés* seriam plenamente autônomos e auto-suficiente.

Este modelo vigorou até boa parte do século XX, privilegiando em seu isolamento, práticas tradicionais de educação com aulas expositivas e generalistas, com centrimento no processo de ensino-aprendizagem no docente, e o discente atua como mero polo passivo, receptor e memorizador de informações.

Como metodologia empreendida, no primeiro capítulo foi utilizado o método da historiografia dialética baseada na análise do fenômeno histórico sobre o prisma de rupturas e permanências, conforme proposto por Vera Malaguti Batista (2009). Este método tem como principal objetivo, analisar fenômenos históricos buscando rupturas e permanências, entre os dois tempos, buscando compreender como

práticas foram rompidas e outras perduraram no decorrer destes dois tempos históricos. Na investigação aqui proposta, pretendemos analisar os fatos históricos relacionados a diretrizes curriculares, bases pedagógicas e momentos sociais. No segundo capítulo, foi feito um debate conceitual sobre pesquisa, universidade e dogmática jurídica. No terceiro capítulo estabeleceu-se uma análise de dados secundários do relatório do Núcleo de Pesquisa e Extensão (NPE), da Faculdade de Direito da UFBA, utilizando-se uma metodologia quantitativo-descritivo.

Esse estudo em um primeiro momento tem como objetivo compreender o surgimento da formação jurídica do curso de Direito no Brasil – cuja origem remonta a 1827, com a criação dos dois primeiros cursos jurídicos nas cidades de São Paulo e Olinda, que buscava formar um perfil de bacharel, limitado a alcançar os cargos burocráticos da administração pública; ou atuar na vida política. Procurava-se assim, servir aos interesses da elite rural paulista e nordestina, através da constituição de uma “elite política coesa disciplinada, devota às razões do Estado, que se pusesse à frente dos negócios públicos e pudesse, pouco a pouco, substituir a tradicional burocracia herdada da administração joanina” (ADORNO, 1988, p. 92). Pretende-se assim, analisar quais as práticas que foram rompidas e quais continuam fruto dessa formação. Desde o século XIX há uma associação entre a necessidade de formar um bacharel com vocação para a vida pública e a construção da ideologia de um Estado Nacional, que precisava caminhar, paralelamente, às novas demandas sociais.

Passados quase dois séculos, os problemas que acometem o ensino do direito no país perpassam por diversas questões, algumas muito tradicionais e outras contemporâneas. Mais recentemente houve a expansão desenfreada de faculdades de direito. Estas já somam no país mais de 1500 entre as autorizadas a funcionar, em razão das diretrizes implantadas pelo Ministério da Educação a partir da década de 1990 (Blog Exame da Ordem, 2018, p.1). Outro grave problema está na consequente formação de um bacharel voltado ao serviço de interesses mercadológicos e que promovem a sustentação de uma “cultura do concurso público” (GENTIL, 2013, p. 422), o que leva à massificação do ensino jurídico e a consequente dificuldade de formação de uma cultura de pesquisa científica no direito.

Esta massificação sustenta uma imensa cadeia de cursos preparatórios destinados a esta finalidade, e o problema desse modelo, é a constatação de que este tipo de metodologia de ensino privilegia a prática da memorização de institutos sem maiores reflexões sobre o fenômeno jurídico e que acaba por ser o padrão ensinado nas faculdades de direito. Este quadro acaba por afetar, de forma significativa, a pesquisa na área jurídica, que necessita de um campo interdisciplinar e propício a problematização teórica, o que não ocorre, em um modelo de ensino que privilegia a simplificação ao máximo do conhecimento transmitido. Passando por uma análise da pedagogia do ensino, (VIEIRA, 2010, p. 76) acumular informações que lhes são passadas de forma distante da sua realidade e repetir acaba significando a demonstração de que aprendeu e que o objetivo do ensino foi alcançado. O “bom aluno” do Direito se torna aquele que melhor repete o que seus mestres, às vezes juízes, promotores, advogados, fazem no dia-a-dia, na prática forense.

Partindo da análise das diretrizes curriculares como campo que afeta a relação ensino x pesquisa científica no campo do direito, principalmente a discussão da modificação e revogação da resolução n 9/2004 do CNE, e o Conselho Nacional de Educação- CNE – órgão federal responsável pela regulamentação do curso superior no Brasil, analisando as rupturas e permanências de um modelo de ensino jurídico e sua influência no campo da pesquisa.

Em um segundo momento pretende-se estabelecer o que seria uma educação pela pesquisa no direito. Para isso, buscou-se conceituações sobre a pesquisa científica e a cultura jurídica através de críticas e apontamentos de Marcos Nobre (2004) dentro da sua prospecção sobre crise pela pesquisa no direito, onde ele aponta uma confusão generalizada entre prática profissional e teoria científica, que acaba por desencadear, graves problemas para os cursos de direito em solo pátrio, inviabilizando muitas vezes as políticas para fomento da pesquisa. Pode-se apontar como principal indicador, a falta de docentes com regime de trabalho de dedicação exclusiva para uma atuação mais direcionada à pesquisa. Percebe-se que há uma da prioridade dos docentes com seu trabalho relacionado às carreiras jurídicas, nas quais exercem suas atividades principais, deixando a docência e as atividades de pesquisa em segundo plano, Nobre (2009).

Também dialogando com Boaventura de Souza Santos e Pedro Demo, busca-se um conceito de pesquisa que se articule ao Ensino, partindo do pressuposto que esta é uma continuação natural problematizadora daquele. Para este autor a pesquisa deve ser construída com uma contribuição conjunta com a sociedade., articulando-se com experiência social. Na divisão da pesquisa feita por Demo (2000), entre qualidade formal (preceitos técnicos e teóricos) e qualidade política (capacidade de participação ativa do cidadão), uma importante contribuição viria da sua “teoria do currículo intensivo” com uma maior flexibilidade com a carga horária e maior protagonismo dos estudantes. Buscando condições e críticas iniciais ao Ensino Jurídico, para apresentar outra visão pedagógica voltada a uma educação pela pesquisa a fim de favorecer a composição como um meio de educar o sujeito para o mundo através de uma participação como cidadão aliada ao domínio de preceitos técnicos e teóricos.

E por fim, em um terceiro momento, pretende-se descrever e inserir a Faculdade de Direito da UFBA neste cenário. Partiu-se de uma análise local da situação do ambiente de pesquisa da faculdade com base na análise dos dados coletados no Relatório do Núcleo de Pesquisa e Extensão (NPE) da Faculdade de Direito da UFBA (2018) estabelecendo uma leitura destes dados, através de um procedimento quantitativo e descritivo, a partir de indicadores. Foram descritos os seguintes dados: 1) tabulação de dados, do número de docentes efetivos e suas correlações com as titulações x carga horária; 2) dados lançados pelo PIBIC e PIBIC-AF nos anos de 2016-2017, 2017-2018; 3) bolsas de pesquisa do programa PERMANCER e SANKOFA e 4) dos grupos de pesquisa cadastrados no Diretório Geral de Grupos de Pesquisa (DGP) do CNPQ. Destacaram-se na análise quantitativa quais áreas do conhecimento jurídico, são mais contempladas com projetos e bolsas de pesquisa na faculdade, propondo políticas públicas para melhorar o fomento à pesquisa na Faculdade de Direito da UFBA.

2 FORMAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL – RUPTURAS E PERMANÊNCIAS (1827/ 2018)

Para investigar as razões e bases da necessidade de criação dos cursos de direito no Brasil é necessário realizar uma reminiscência histórico-social, confrontando, dentro da proposta metodológica escolhida de analisar dois fenômenos históricos distintos que serão confrontados: A implantação dos cursos de direito no Brasil em 1827, e as diretrizes atuais do ensino jurídico com a resolução número 9 do Conselho Nacional de educação e as novas discussões sobre um marco regulatório do ensino jurídico. Observar e descrever quais foram as rupturas e continuidades entre esses dois tempos históricos conforme propôs Malaguti (2018-2019), buscando subsídios para explicar o problema da pesquisa em direito.

2.1 PRESSUPOSTO E ANTECEDENTE HISTÓRICO-SOCIAL PARA A CRIAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO EM 1827.

Com o advento da independência política do Brasil e da instauração da Assembleia Constituinte de 1823, foi que se deu o debate efetivo acerca da criação dos cursos jurídicos no país. Nessa época, a necessidade de se criar os cursos jurídicos no Brasil, tinha como base, dentro de um macroprojeto da elite brasileira, a busca de um programa de autonomia nacional frente, a agora passada, herança colonial portuguesa e a institucionalização da busca de autonomia intelectual e pretensamente soberana para a agora, pátria brasileira. Faz-se a ressalva que esse projeto surge de um ambiente autoritário, Dom Pedro I, não aceitando ter poderes limitados dissolveu a Assembleia Constituinte. Este acontecimento ficou conhecido como a "Noite da Agonia", ocorrida no dia 12 de novembro de 1823. O imperador D. Pedro I nomeou o Conselho de Estado, que elaborou a primeira Constituição brasileira de 1824 (Silva, 1978).

Ruy Cirne Lima (*apud* Venâncio filho 1987, p.1), pontua que “a história do Brasil, começa em Portugal”, assim para início de discussão, para tratar sobre o ensino jurídico brasileiro, devemos nos voltar rapidamente, ao ensino acadêmico do direito no período colonial.

A principal instituição educacional portuguesa da época era a Universidade de Coimbra, que formava bacharéis em direito tanto da metrópole, como da colônia.

Nesse processo, insta ressaltar, que a Companhia de Jesus, segundo Venâncio Filho (1987), exercia papel fundamental como grande empresa educacional que administrava e detinha o poder político na Universidade, e conseqüentemente, influenciará o ensino jurídico no Brasil.

De baluarte do espírito português, e com um ensino voltado a efetivar a centralização das monarquias européias, a Universidade de Coimbra, voltava-se as práticas de ensino restringidas a glosas e anseios por codificações e um certo racionalismo nas idéias, conforme elenca Venâncio Filho (1987, p.6). Com as reformas Pombalinas no século XVII, percebe-se uma revolução em solo pátrio português, com a ruptura do ensino jesuítico da Companhia de Jesus e o abandono do Direito Romano, da Lei da Boa Razão e de princípios racionalistas na interpretação da lei. Nesse contexto, o estudo da legislação se dava pelo chamado método sintético, baseado em fichas de resumo em formas de compêndios breves segundo Paulo Merea (1947, p.156).

Porém, a situação do ensino jurídico nas colônias era bem diferente. Não foram criadas universidades, o que levava todos os cidadãos que quisessem se tornar Bacharéis em Direito ou Medicina, a estudar na metrópole, especificamente na Universidade de Coimbra, enquanto na América Espanhola, a realidade era bem diferente com a criação de mais de 23 universidades pela Coroa Espanhola. (CUNHA, 2003, p.152).

Com a expansão da colônia, aumentavam o número de brasileiros que buscavam a Universidade de Coimbra, segundo dados oficiais

No século XVI formaram-se em Coimbra treze brasileiros; no século XVII, trezentos e cinquenta e quatro; no século XVIII, mil setecentos e sessenta e dois, e de 1781 a 1822 ali estudaram trezentos e trinta e nove brasileiros (Venâncio Filho, *apud* Biblioteca Nacional, p.8).

Oliveira Viana (1923, p.49), faz um contraponto, observando que a seu ver, o fato do Brasil não dispor de Universidades como os demais países da América Latina, no momento de transição para a independência política do Império Português, forçou-se um forte preparo intelectual dos administradores públicos brasileiros para realizarem a implantação de cursos superiores no Brasil.

Seguindo esse padrão, Guimarães (2006, p.50), assevera que a lógica da criação dos cursos da busca de um modelo universitário no Brasil, não seguiu a

gênese do modelo europeu universitário, que surgiu no projeto político da ordem burguesa, mas sim, como uma resposta ao colonialismo representado pela Coroa Portuguesa que impediu a autorização para abertura de cursos universitário em suas colônias. O objetivo era, capacitar as elites nacionais, do recém independente e soberano Estado Brasileiro, para gestão da burocracia estatal.

2.1.1A questão do Liberalismo e do Bacharelismo.

Venâncio Filho (1987, p.13) pontua que a vinda da Família Real ao Brasil, trouxe diversas iniciativas culturais como a implantação do curso de medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, a Imprensa Régia, Horto Florestal, Biblioteca Nacional etc. Porém, tais iniciativas, tinham função meramente paliativa, para servir a própria família real portuguesa e pouco interesse no desenvolvimento intelectual e cultural da colônia. Os autores analisaram que não existia uma cultura jurídica no Brasil, devido a

espíritos imponentes, na sua robustez meio rude da alforria das credices e das utopias, á espera de charrua e sementes. O direito (...) sem escolas que o ensinassem, sem imprensa que o divulgasse, sem agremiações que estudassem, estava o conhecimento dos seus princípios concentrados apenas no punhados de homens abastados que puderam ir a Portugal apanhá-la no curso acanhando e rude que se processava na Universidade de Coimbra.(VENANCIO FILHO apud Plínio Barreto (p.13) p.5-6).

Assim, partindo da análise de Venâncio Filho (1987) e Barreto (1922) , tem-se a percepção, ao qual, o direito era estudado por um pequeno grupo de elite, que estudava-o, sem profundidade, justamente por não existir bases materiais e uma cultura acadêmica propriamente dita, envolto do próprio corpo social, com um aparato burocrático mínimo para funcionar como imprensa própria, ausência de faculdades etc.

Dessa forma, analisando especificamente as discussões que com o processo da constituinte de 1823, principalmente ao que tange a mentalidade dos deputados constituintes, Plínio Barreto (1922) analisou que poucos deputados detinham conhecimento básico sobre os institutos jurídicos e formação complementar necessária para qualquer processo de formação de legislação, devido a influência do modelo românico dos meros comentários a lei, etc. Por isso, foi a pequena elite

nacional formada nos bancos universitários portugueses que influenciaram a criação dos cursos jurídicos no Brasil.

Todo esse processo de formação dos cursos jurídicos no Brasil, será conceituado, por Kozima (2012, p.459-480), com um termo chave para compreender a questão do bacharelismo, como um fenômeno político e social. Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior e Raymundo Faoro, ajudam a compreender o Bacharelismo como um fenômeno típico não só do Brasil, mas de outros países também. A formação da chamada estrutura que dará origem ao patrimonialismo, principalmente na visão de Faoro (1970, p. 178). Para este autor, um dos fatores determinantes, foi a construção do Estado Brasileiro por uma pequena elite agrária que forjou suas próprias relações de poder, influenciando drasticamente as necessidades de um estado burocrático que necessitava de Bacharéis para gerir o Brasil e conhecer as estruturas burocráticas do Estado.

Outro grave problema desse tipo de cultura, foi se apegar a modelos europeus, principalmente o Francês, com as “*colleges autônomas*” relacionados a faculdades independentes, restando a idéia de criação de Universidades. Além das chamadas ideias universais (conformação a um modelo racional), com histórias e modelos culturais totalmente diversos da experiência brasileira. Assim, tentou-se se incorporar um discurso liberal-bacharelista, baseado no apelo a razão e as ideias abstratas, a uma sociedade que era concretamente estabelecida em relações de compadrio e patrimoniais, baseada na troca de favores e respeito as influências políticas. Assim, o próprio núcleo do Bacharelismo para Kozima (2012), se constitui na própria cultura literária, erudita e abstrata. Kozima apud Freire arrematam que “inexaurível erudição á margem dos fatos e das coisas. Preocupados mais com o espírito que com o fundo dos problemas”. (FREYRE 1981, p.582)

Marcus Queiroz (2017) pontua que dentro do processo constituinte de 1823, havia também o chamado “medo branco”, que vinha da vitoriosa Revolução Haitiana, primeira das colônias americanas a se livrar do jugo da metrópole européia francesa. Este acontecimento, mostrava assim, o sucesso de uma rebelião conduzida por escravos lograr êxito. Marcus Queiroz (2018, p.100), argumenta que a historiografia tradicional ignorou o fato da pressão de rebeliões negras, influenciaram o cenário de debate legislativo, acerca da constituinte de 1823. Havia três grandes debates a serem tratados: a) a escravidão e as dinâmicas de raça na Assembleia Constituinte

de 1823, b) o medo como imaginário simbólico regulador das discussões sobre liberdade; c) a articulação do princípio monárquico com a ideia de “causa do Brasil”.

O que nos interessa nesse debate é compreender como esse medo imaginário fez florescer uma cultura liberal contida, com um pretenso “liberismo”¹ com ênfase em um pensamento conservador social, que foi a tônica da formulação das primeiras diretrizes educacionais de ensino jurídico no Brasil.

O discurso liberal, então, incorpora-se ao Estado Patrimonialista com a figura central do Bacharel, sem modificar, no plano fático, pouca coisa. A produção literária e jornalística da época foi profundamente influenciada pelo Bacharelismo e ocupou as bancas das faculdades de direito interessadas nas possibilidades oferecidas pela vida acadêmica.

Como conclui o autor “falar difícil, vestir-se adequadamente, ostentar uma cultura literária e mesmo o conhecimento de textos legais, tornou-se prática verificável fora do currículo estrito dos Bacharéis”. (KOZIMA, 2012, p.480)

Horácio Wanderley Rodrigues (1993, p. 13) elenca que as duas principais razões no debate de criação dos cursos jurídicos no Brasil, foram”: a) sistematizar a ideologia político-jurídica do liberalismo, com a finalidade de promover a integração ideológica do Estado Nacional projetado pelas elites, e b) a formação da burocracia encarregada de operacionalizar esta ideologia, para gestão do Estado Nacional”.

O Liberalismo assim, nos dizeres de Wolkmer (2014, p. 82-83), foi a ideologia vencedora na proposta de progresso e emancipação da colônia brasileira, para seu status de pátria independente, mantendo o contraditório regime escravista rural, a estrutura patrimonialista nas relações sociais, conferindo um caráter burocrático-centralizador, o que influenciou diretamente na formação do Ensino Jurídico no Brasil.

2.2 A CRIAÇÃO DAS PRIMEIRAS FACULDADES DE DIREITO DO BRASIL: FACULDADE DE DIREITO DE SÃO PAULO E OLINDA (RECIFE).

Segundo Rocha (2015, p.15) anteriormente a implantação de cursos jurídicos no país, inaugurada em 11 de agosto de 1827; a formação da elite nacional no curso de Direito, era feita pela Universidade de Coimbra, onde inclusive, foi inspirada a base pedagógica do curso (conforme já discutimos no tópico 2.1). Com Base

1 Liberismo, a luz de Guilherme Melquior, significa o aspecto meramente econômico do liberalismo.

normativa prevista no projeto de lei de 31 de agosto de 1826, convertido em lei em 11 de agosto de 1827, foram fundadas as Escolas de Direito de Olinda em Pernambuco e do Largo de São Francisco em São Paulo; Iniciando assim, a longa tradição em formar bacharéis em solo brasileiro.

Em 11 de agosto de 1827, foi sancionada a carta fundadora do Ensino Jurídico no Brasil

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.

Dom Pedro Primeiro, por Graças de Deus e unanime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nosso subditos que a Assembléa Geral decretou, e nós queremos a Lei seguinte:

Art. 1º Crear-se-hão dous Cursos de sciencias juridicas, e sociaes, um na cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco annos, e em nove cadeiras, se ensinarão as materias seguintes:

1º ANO

1ª Cadeira. Direito natural, publico, analyse de Constituição do Imperio, direito das gentes, e diplomacia.

2º ANO

1ª Cadeira. Continuação das materias do anno antecedente.

2ª Cadeira. Direito publico ecclesiastico.

3º ANO

1ª Cadeira. Direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito patrio criminal com a theoria do processo criminal.

4º ANO

1ª Cadeira. Continuação do direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito mercantil e maritimo.

5º ANO

1ª Cadeira. Economia politica.

2ª Cadeira. Theoria e pratica do proceso adoptado pelas leis do Imperio.

Art 2º Para a regencia destas cadeiras o Governo nomeará nove Lentes proprietarios, e cinco substitutos.

Art 3º Os Lentes proprietarios vencerão o ordenado que tiverem os Desembargadores das Relações, e gozarão das mesmas honras. Poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro, findos vinte annos de serviços.

Art 4º Cada um dos Lentes substitutos vencerá o ordenado annual de 800\$000.

Art 5º Haverá um Secretario, cujo officio será encarregados a um dos Lentes substitutos com a gratificação mensal de 20\$000.

Art 6º Haverá um Porteiro com o ordenado de 400\$000 annuaes, e para o serviço haverão os mais empregados que se julgarem necessarios.

Art 7º Os Lentes farão a escolha dos compendios da sua profissão, ou os arranjarão, não existindo já feitos, com tanto que as doutrinas estejam de accordo com o systema furado pela nação. Estes compedio, depois de aprovados pela Congregação, servirão inteiramente; submettendo- se porém á approvação da Assembléa Geral, e o Governo os fará imprimir e fonercer ás escolas, competindo aos seus autores o privilegios exclusivos da obra, por dez annos.

Art 8º Os estudantes, que se quizerem matricular nos Cursos Juridicos, devem apresentar as certidão de idade, por que mostrem ter a quinze annos completos, e de approvação da lingua franceza, grammatica latina, rhetorica philosophia racional e moral, e geometria.

Art 9º Os que frequentarem os cinco annos de qualquer dos Cursos, com approvação, coseguirão o grão de Bachareis formados. Haverá tambem os Grão de Doutor, que será conferido áquelles, que se o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes.

Art 10º Os estatutos do Visconde da Cachoeira ficarão regulando por ora naquillo em que forem applicaveis, e se não oppozerem á presente lei. A Congregação dos Lentes formará quanto antes uns estatutos completos, que serão submetidos á deliberação da Assembléa Geral.

Art 11º O Governo creará nas cidades de S. Paulo, e Olinda as cadeiras necessarias para os estudos preparatorios declarados no art 8º.

Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento a execução da referida lei pertencer, que cumparm e façam cumprir e guardar tão inteiramente, como nella se contém. O Secretario de Estado dos Negocios do Imperio a faça, imprimir, publicar e correr. Dada no Palacio do Rio de Janeiro aos 11 dias do mez de Agosto de 1827, 6º da Independencia e do Imperio.

IMPERADOR com rubrica e guarda.

Visconde de S. Leopoldo. (IMPÈRIO DO BRASIL, 1827)

Percebe-se na análise deste dispositivo, que ocorria uma cópia do chamado modelo "Coimbrão", com estudos em direito das gentes, da diplomacia, do direito criminal, da economia política, do direito civil e comercial, buscando formar um bacharel apto a administrar o organismo político nacional. Dividiu-se os conteúdos curriculares fundamentais (como Direito Natural e Economia Política) e conteúdos

profissionalizantes (Direito público, teoria e prática processual), e não prevendo atividades complementares nem previsão de trabalhos de conclusão de curso.

Na visão de Couto e Pflug (2013, p.371) analisando esta lei, percebe-se que seu objetivo era “muito mais que a formação de juristas pelo ensino de disciplinas jurídicas, criou-se um curso destinado a formação de elites políticas e administrativas nacionais.”

Os cursos de Direito eram muito cobiçados, pois davam um arcabouço mínimo necessário, para o ingresso no aparato administrativo burocrático do Estado Brasileiro, bem como, ofereciam uma base teórica e prática para o ingresso na política da época. Sérgio Adorno explicita que:

Desde cedo, os cursos jurídicos nasceram ditados muito mais pela preocupação de se constituir uma elite política coesa disciplinada,devota as razões do Estado, que se pudesse á frente dos negócios públicos e pudesse, pouco a pouco, substituir a tradicional burocracia herdada da administração joanina, do que pela preocupação em formar juristas que produzissem a ideologia jurídico-política do Estado Nacional emergente (ADORNO, 1992, p. 236, 1992).

Logo, podemos concluir das observações feitas por Adorno (1992, p.236) que havia uma preocupação muito maior com a garantia de emprego e status aos novos Bacharéis, do que estes tinham algum tipo de preocupação de reproduzir o modelo de ideologia Conservadora- Liberal institucionalizada como diretriz política do Estado Imperial brasileiro de então. Podemos concluir, que o ensino jurídico é afetado na medida em que não há preocupação dos Bacharéis em direito com a realidade histórico-social do momento e sim a mera realização pessoal de suas ambições individuais.

O principal destaque desce movimento foi a formação da chamada Escola do Recife, também chamada Escola de Tobias, onde o principal expoente era o filósofo, crítico literário, Tobias Barreto, representando uma realização de um centro de estudos das ciências sociais e filosóficas do Brasil. Venâncio Filho (1987) pontua que pode-se distinguir três fases da Escola do Recife

na primeira, puramente poética, e ainda a sob a influência romantismo, inicia-se em 1862, chegando até 1870 (...) representando na época pelos grandes poetas como Tobias Barreto (...) Castro Alves etc. A segunda fase, crítica e filosófica, ocorreu de 1870 e 1881, quando começaram as críticas ao romantismo em geral, uma grande fermentação de ideias (...) sendo representado por (...) Inglês de Souza (...). a terceirizada inicia-se em 1882 e é uma nova

concepção de Direito. É o período jurídico filosófico. (VENÂNCIO FILHO, 1987, p.96)

O terceiro período, entre os citados é que nos interessa mais, devido a uma nova concepção jurídica. Tobias Barreto com sua teoria germânica, propôs a crítica ao ensino jurídico, criticando o literalismo superficialista de herança francesa que estava imbricado na cultura brasileira e buscando nas tradições germânicas um maior rigor e reflexões filosóficas. (VENÂNCIO FILHO, 1987, p. 96).

O fato característico do pensamento da Faculdade de Direito do Recife é o grande apoio que confere ao darwinismo naturalista e social, difundidos, sobretudo, por Tobias Barreto, contrapondo de forma dicotômica ao antigo empirismo do direito divino. Pretendia-se uma nova visão laica do mundo, onde tudo cedia lugar à leis naturais, reduzindo tudo a mera categoria da ciência.

Schwarcz (2016, p.150), pontua que a adoção do naturalismo pela Escola do Recife, foi fruto de uma tentativa de modernização cultural no Brasil, através da ruptura de uma ordem religiosa, a favor de uma visão laica de mundo. Assim, escolheu-se a adoção de modelos evolucionismo-social darwinista com contextualizações a realidade brasileira. O afastamento dos centros de decisão do país (Como estava encarregada a Escola de São Paulo), levou a Escola do Recife a um "apego" aos ideários deterministas que estavam em voga no continente europeu no momento. Um dos principais intelectuais do movimento se apropriou de ideologias do período, Sílvio Romero, por exemplo, tratou de se apropriar de autores naturalista-evolucionista (como Spencer, Haeckel e Darwin) para criar sua teoria de que a mestiçagem brasileira seria uma saída para a homogeneidade nacional. "Nele, o princípio biológico da raça seria como o denominador comum para todo o conhecimento. Tudo passava pelo fator raça, e era a ele que se deveria retornar se o que buscava explicar era justamente o futuro da nação".(p.212)

Como síntese desse processo, em 1891 é fundado o primeiro periódico científico da Faculdade de Direito do Recife. O periódico tinha como objetivo promover uma mudança e evolução da ciência jurídica com seus artigos. A antropologia criminal, cujos principais expoentes foram Cesare Lombroso e Enrico Ferri, tinham lugar de destaque como combate científico a criminalidade e ao higienismo social.

Enquanto a Escola do Largo de São Francisco, tinha tradição positivista, e formava Bacharéis com objetivo de ingressar na Elite Política Brasileira. Destaca-se então, que o liberalismo político foi também em São Paulo, a mola propulsora para a construção da grade curricular do curso de Direito. Nos dizeres de Sérgio Adorno (1992, p.237), A ideologia liberal esteve presente desde a fundação do curso jurídico de São Paulo, com os pressupostos básicos do liberalismo econômico e político.

O publicíssimo liberal na Escola de São Paulo permitiu a formação de um tipo de bacharel que repudiava tanto a tradição quanto a revolução; que cultivava o amor a liberdade acima de qualquer outro princípio; que encontravam no contratualismo, os fundamentos da obediência política; e que enfim, adquiria a convicção que o segredo da luta pelo poder, repousava na arte da prudência e da moderação. Ao privilegiar a autonomia da ação individual em lugar da ação coletiva; ao conferir primazia ao princípio da liberdade em lugar do princípio da igualdade, e ao colocar no centro da gravitação do agir e do pensar a coisa política, o indivíduo no lugar do grupo social; o jornalismo acadêmico proporcionou condições para promover um tipo de político profissional, forjado para privatizar conflitos sociais, jamais para admitir representação coletiva. Um político liberal sem dúvida, não um democrata. (ADORNO, 1992, p.27).

Em suma, o perfil do bacharel da escola paulista era claramente liberal, individualizante, prezando pela ponderação das ideias e formava para a sociedade da época, bacharel, com vistas a entrar na vida política, ou a trabalhar nos jornais.

Em relação ao modelo de currículo pleno pré-determinado, Rodrigues (2005, p.61-62), elenca que os primeiros cursos de Direito Brasileiros tinham o currículo pleno predeterminado, sendo fixo e rígido. Em relação as matérias eram nove cadeiras e a duração do curso era de cinco anos. As disciplinas demonstravam forte vinculação com as bases político ideológicas do império, tendo como maior exemplo, as cadeiras de Direito Natural e Direito público eclesiástico.

No período imperial, há forte domínio do estudo manualesco, com influência dogmática e com uma metodologia de estilo de aulas em conferência, baseado no modelo ministrado na Faculdade de Direito em Coimbra, Portugal. Contudo, Venâncio Filho (1987, p. 127-128) adota uma conclusão sobre esse período, ressaltando que não havia propriamente ensino jurídico no império e sim uma vida acadêmica agitada e contraditória, isto é, com um ambiente extra-ensino,

independentemente da formação didática estabelecida entre aluno e professor, que foi responsável pela profissionalização do Bacharel. Pontua ainda que a ausência da previsão legal de chamadas fazia com que os alunos apenas frequentassem a faculdade na época dos exames. Por fim, Adorno (1992, p.27) chega à conclusão que a estrutura de ensino jurídico do império, formou um modelo de intelectual educado preferencialmente para atividade política e disciplinado para reproduzir o modo pelo qual o liberalismo via, no século passado, as relações sociais nessa sociedade.

2.3 DA REFORMA DO ENSINO LIVRE AO REGIME CIVIL-MILITAR (1964-1985).

Vênâncio Filho apud Spencer Maciel (1987, p.75), pontua que o período compreendido entre 1870 e o início da primeira guerra mundial, foi no Brasil, conhecido como “ilustração brasileira”. Esse fenômeno era composto por um jogo de forças resultantes de pressões por reformas no Estado Imperial com forte participação da sociedade “esclarecida” que via a Educação como uma ferramenta motriz para transformação social. Havia também o contexto internacional da Terceira República na França e a Guerra Franco- Alemã, além do fim da Guerra do Paraguai, e com esses eventos, tomam corpo ideias como o darwinismo, o positivismo de Auguste Comte e o materialismo que formaram um caldo cultural que culminaria na necessidade de reformas na Estrutura do Estado e conseqüentemente, no sistema educacional, o que aqui, nos importa.

Todo este Cientificismo influenciará a necessidade de liberdade no Ensino. Venâncio apud Roque Spencer Maciel de Castro arremata o ” espírito” deste período.

O ensino livre aparece como complemento necessário da tarefa pedagógica que está no cerne da educação do cientificismo ilustrado. A liberdade de ensino sem qualquer limitação é por ele concebida como condição *sine qua non* de êxito da sua missão educadora. Dessa forma, ao lado da consciência livre, da escravidão abolida, da mulher emancipada etc, se inscrevem no próprio cientificismo, como um item tão valioso e necessário como eles, a ideia de liberdade de Ensino (VENÂNCIO FILHO APUD CASTRO P.77)

Assim, a ideia de liberdade de ensino e formação de homens ‘ilustrados’ para guiarem o país para o “progresso”, culminará na desburocratização e abertura para a criação de cursos universitários privados conhecidos como Faculdades livres.

Meyer e Pflug (2013, p.371) comentam brevemente o processo de reforma do ensino jurídico, pois com o sopro republicano na vida nacional e o advento da república brasileira e a queda da velha monarquia. O ideário positivista que já estava sendo gestado no fim do império pelas correntes militares que capitaneado por Benjamin Constant, então ministro da Instrução, edita a lei n. 314 (30-10-1895), apelidada de Reforma Benjamin Constant – onde foram criadas bases curriculares, através do decreto lei 19.851, de 11 de abril de 1891. Sob esse aspecto, foi positivada a abertura ao ensino superior privado a nível nacional, com a abertura da primeira faculdade livre de direito da república: A Faculdade Livre de Direito da Bahia, fundada em 15 de abril de 1891.

Em relação as cadeiras do curso de Direito, a Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895.

LEI Nº 314, DE 30 DE OUTUBRO DE 1895

Reorganisa o ensino das Faculdades de Direito.

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil: Faço saber que o Congresso Nacional decretou e eu sanciono a lei seguinte:

Art. 1º A partir do primeiro anno lectivo depois da publicação desta lei, o ensino nas Faculdades de Direito será feito em cinco annos, distribuidas as materias do curso pelas seguintes cadeiras:

1º ANNO

1ª cadeira - Philosophia do direito.

2ª » - Direito romano.

3ª » - Direito publico e constitucional.

2º ANNO

1ª cadeira - Direito civil (1ª cadeira).

2ª » - Direito criminal (1ª cadeira).

3ª » - Direito internacional publico e diplomacia.

4ª » - Economia politica.

3º ANNO

1ª cadeira - Direito civil (2ª cadeira).

2ª » - Direito criminal (especialmente direito militar e regimen penitenciario (2ª cadeira).

3ª cadeira - Sciencia das finanças e contabilidade do Estado (continuação da 4ª cadeira do 2º anno).

4ª cadeira - Direito commercial (1ª cadeira).

4º ANNO

1ª cadeira - Direito civil (3ª cadeira).

2ª cadeira - Direito commercial (especialmente o direito marítimo, fallencia e liquidação judicial).

3ª cadeira - Theoria do processo civil, commercial e criminal.

4ª cadeira - Medicina publica.

5º ANNO

1ª cadeira - Pratica forense (continuação da 3ª cadeira do 4º anno).

2ª cadeira - Sciencia da administração e direito administrativo.

3ª cadeira - Historia do direito e especialmente do direito nacional.

4ª cadeira - Legislação comparada sobre o direito privado.

§ 1º Para o ensino destas materias haverá 19 lentes cathedaticos e oito substitutos que serão:

Um de direito romano, direito civil e legislação comparada;

Um de direito commercial;

Um de direito criminal;

Um de medicina publica;

Dous de philosophia do direito, direito publico e constitucional, direito internacional publico e diplomacia e direito nacional;

Um de economia politica, sciencia das finanças e contabilidade do Estado, sciencia da administração e direito administrativo;

Um de theoria do processo civil, commercial e criminal e pratica forense.

§ 2º Os substitutos de direito romano, direito publico e constitucional, direito commercial (2ª cadeira) e medicina publica farão sempre cursos complementares sobre a parte do programma, que lhes for determinada pela Congregação, de accordo com o professor da respectiva cadeira. (...).

Os demais substitutos sómente farão cursos complementares das outras materias, quando assim julgar preciso a Congregação e em virtude de solicitação do professor da cadeira.

(...)

§ 4º Para a verificação da frequencia nas aulas haverá um livro especial, no qual inscreverão os alumnos os seus nomes.

Deste livro, que ficará sob a guarda do professor da cadeira, serão extrahidas no fim de cada mez as respectivas notas para o reconhecimento do numero de faltas dadas pelos alumnos; affixando-se edital no edificio em que funcionar a Faculdade, afim de que possam ser feitas as reclamações que forem justas.

§ 5º Haverá duas épocas de exames: a primeira logo depois de encerradas as aulas; e a segunda quinze dias antes de começar o novo anno lectivo.(...)

Art. 7º O Governo nomeará para cada uma das Faculdades Livres um fiscal de reconhecida competencia scientifica em assumptos de ensino juridico, o qual em relatorios semestraes exporá quanto

houver verificado sobre o programma e merecimento do ensino, marcha do processo dos exames, natureza das provas exhibidas e, finalmente, sobre a observancia da legislação em vigor, quer quanto ás condições de admissão á matricula, quer quanto ao regimen do ensino adoptado nas referidas Faculdades.

Art. 8º A admissão à matricula sem preenchimento das condições exigidas na lei ou a inobservancia das regras estatuidas para o processo dos exames, verificadas por denuncia do fiscal, ou de qualquer cidadão, em inquerito para tal fim ordenado, com audiencia da Faculdade, dará logar á suspensão da mesma Faculdade por um a dous annos.

§ 1º Verificada a pratica de abuso quanto á identidade dos alumnos nos exames ou collação dos grãos, immediatamente será cassado à instituição o título de Faculdade com as prerogativas a elle inherentes.

Só por decreto poderá ser suspensa a Faculdade ou cassado o seu título.

§ 2º As irregularidades ou abusos de outra natureza, que acarretem o abatimento do nivel moral do ensino nestes institutos, darão logar á censura publica.

(...)

Art. 10. Ao concurso para provimento dos logares de lente cathedratico e substituto de medicina publica poderão ser admittidos os doutores em medicina.

§ 1º O concurso será feito perante um jury de sete membros, sendo tres professores da respectiva Faculdade, eleitos pela congregação, e quatro doutores em medicina, nomeados pelo Governo, podendo ser para tal fim escolhidos professores das Faculdades officiaes.

§ 2º O director da Faculdade presidirá o concurso, sem todavia ter voto na escolha de candidato.

§ 3º Terminado o concurso, e reunindo-se a congregação para a apresentação official do candidato, poderá esta divergir do voto emittido pelo jury, e, motivando neste caso o seu parecer, o Governo escolherá entre os dous candidatos.

§ 4º Em igualdade de condições serão preferidos os bachareis ou doutores em direito.

Art. 11. O Governo expedirá os estatutos e regulamentos precisos para a execução desta lei, consolidando as disposições das actuaes Instituições de ensino juridico, que continuarem em vigor.

Art. 12. Revogam-se as disposições em contrario.

(BRASIL, 1895).

Entre as inovações da nova legislação, tem-se a fusão entre o Bacharelado em Direito, em cursos de Ciências Jurídicas, Ciências Sociais e Notariado. Com quatro séries para ciências jurídicas, três para o curso de Ciências Sociais e em

duas séries para Notariado. O curso habilitava o bacharel em Ciências Jurídicas para a advocacia, a magistratura e ofícios de justiça, o de Bacharel em Ciências Sociais para o corpo diplomático e consulares e também para os cargos de diretor, subdiretor e oficial do governo e administração. A habilitação em Notariado autorizava os cargos de oficiais da justiça. (VENÂNCIO FILHO, 1987, p.180-181).

Com adendos a legislação, podemos citar que segundo o artigo 75 do regulamento, que os lentes deveriam adotar pontualidade, cortesia e urbanidade, não devendo propagar teorias subversivas ou perigosas. Haveria subsídios do Estado para publicações de obras científicas e doutrinárias, escritas pelos docentes, para uso em sala de aula, essa prática, aumentou significativamente o número de glosas doutrinárias. (VENÂNCIO FILHO, 1987, p.181)

Venâncio Filho (1987, p.183), pontua que, a grande novidade da Reforma Benjamin Constant, estaria no Título II – da legislação, onde haveria previsão da criação de Instituições de Ensino Superior fundadas por Estados ou por particulares (as chamadas faculdades livres), com necessidade de seguirem as normativas das faculdades federais e estariam sujeitas ao controle do Conselho de Instrução Superior.

Rodrigues (2005, p.62) pontua que em relação ao currículo, as novidades trazidas pelo fim do império e suas conseqüentes transformações político ideológicas, provinham de uma concordância com uma orientação positivista. Tornava-se necessário uma superação de pressupostos do antigo regime, como o jusnaturalismo e a vinculação da Igreja. Foi extinta a cadeira de Direito Eclesiástico e criaram-se as cadeiras de Filosofia e História do Direito e de Legislação Comparada sobre o Direito Privado.

Assim, conclui-se que o currículo previsto com as reformas do Ensino Livre foi muito mais abrangente que a primeira reforma do império e buscou uma maior profissionalização dos egressos dos cursos jurídicos.

A metodologia do modelo Ensino Livre se baseava em rigor nos exames, e liberdade nas frequências. Venâncio filho (1987, p. 87), faz duras críticas a esse modelo. Pois, em que pese tenha se baseado em ideias liberais para a educação, a ausência de rigor nos exames, e de uma metodologia coerente para o alicerce entre

ausência de chamadas e faltas, produziu um verdadeiro estelionato educacional no processo de ensino-aprendizagem.

Venâncio Filho conclui que

A Reforma Benjamin Constant provocou dentro do espírito de descentralização política uma aspiração pela descentralização tradicional, podendo pacificar o federalismo político, o federalismo educacional. Ocorre o surgimento de faculdades livres, particulares ou estaduais, e, pelo menos, institucionalmente, se finda com o monopólio de Recife e São Paulo. É preciso se destacar, entretanto, que esta evolução não é espontaneísta ou inconsciente, mas está presente nos prequestionamentos e manifestações dos contemporâneos ou daqueles que tem estudado no período. (VENÂNCIO FILHO, 1987 p.185)

Assim, a reforma do Ensino Livre, ou reforma Benjamin Constant, teve como principal efeito, sobre o vento do positivismo científico e a implantação do regime republicano no Brasil, a descentralização estatal, levando a criação de novos cursos jurídicos capitaneados pela iniciativa privada, para diversos Estados como Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Houve também uma mudança na matriz curricular abarcando novas matérias no modelo de currículo pleno determinado Rodrigues (2005, p.61) e a possibilidade de duas habilitações além do Bacharelado em Ciências Jurídicas, também os Bacharelados de Notariado e Ciências Sociais.

Em 1961, promulgou-se, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a chamada LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O art.69 da referida Lei, com a redação dada pelo art.17 da Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540/1968, dispôs que, nas universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior, poderiam ser ministrados cursos de graduação, de pós-graduação, de especialização, de aperfeiçoamento, de extensão, dentre outros. Criou-se, também, o Conselho Federal de Educação, que passou a ter papel fundamental na política educacional do Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação detinha competência para delegar poderes ao Conselho Federal de Educação e fixou um currículo mínimo para os cursos jurídicos, o que ocorreu em 1962, com o Parecer n. 215 do Conselho. A resolução n. 3 de 1972 do Conselho Nacional de Educação, procurou assegurar uma maior flexibilidade dos currículos, e com um menor número de disciplinas, no chamado modelo do currículo mínimo, justamente para garantir as necessidades dos

bacharéis por região geográfica. Horácio Wanderley (2005, p.64), pontua que pela primeira vez foi discutido a construção de currículos mínimos que fossem diferenciados de acordo com as diferenças das realidades a nível regional – que teve seu vigor iniciado em 1963. Essa foi a primeira mudança nacional rumo a uma flexibilização curricular, que levaria a uma maior possibilidade de fluidez do aluno na escolha do seu caminho como estudante.

Com o golpe civil-militar² (instaurado e efetivado no dia 01 de abril de 1964), haveriam diversas mudanças correlacionadas que afetariam a dinâmica das normativas curriculares a nível federal. Assim, toda a educação brasileira foi afetada por esta mudança rumo a um autoritarismo do poder público no período, como as conhecidas reformas ocorrida por decretos-lei, sem nenhum tipo de participação popular. Alguns dos instrumentos legislativos, foram a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que estabeleceu a reforma universitária, seguida do Decreto-lei nº 464.

Airton Seelaender, (2009, p.420) pontua que é necessário destacar a trajetória de diversos juristas pró-ditadura, para compreender mudanças e hábitos incorporados por estes na necessidade de manutenção do regime. O apego ao formalismo, a frutificação hegemônica do positivismo e boa parte do atraso na liberdade de pensamento e de realizar pesquisa, também podem ser acrescentados a esta época.

Nos dizeres de Seelaender (2009, p. 420) a participação de muitos juristas, ainda que passageira, em regimes ou movimentos políticos de inspiração autoritária, contribuiu para a ocorrência de transformações no campo doutrinário, com a adoção de novos temas e teorias. Sob a influência direta ou indireta de tal participação, conceitos foram criados, recriados e reformulados, não raro como arma ideológica na luta contra o pensamento jurídico liberal. O universo dos argumentos jurídicos foi alterado, alterando-se também o campo dos possíveis "atos de fala" no jogo do discurso jurídico.

Rodrigues (2005, p. 64-65) ainda pontua que essa mudança na estrutura curricular teve como principal sentido, imprimir um tecnicismo, contribuindo para uma

²Opta-se por essa nomenclatura devido a conhecida participação de setores civis na sustentação do regime militar como setores empresariais e o conhecido apoio de juristas aos governos militares. Para saber mais: **MACHADO**, Juremir – Golpe Midiático-Civil. 2014

despolitização do ensino jurídico até então, e também uma tentativa do profissionalizar o direito, com eliminação de disciplinas de cultura geral e formação em disciplinas correlacionadas ao campo das humanidades em geral. Foi implantando assim, a ideia de um currículo mínimo que atendesse as peculiaridades sócio regionais das regiões onde os cursos estivessem instalados.

Porém, em 1972, através da resolução do CFE, n 3/1972, ocorreu uma maior regulamentação para além do eixo de disciplinas, contemplando também duração do curso, número mínimo de horas e outras normas gerais para o funcionamento do curso de direito.

Rodrigues (2005, p.66) também estabelece ocorreu a divisão do currículo mínimo e dois ramos, A- referente as disciplinas básicas como 1. Introdução ao Estudo do Direito. 2 Economia. 3. Sociologia. E o eixo B- com as disciplinas profissionais: 4. Direito Constitucional- Teoria d Estado – Sistema Constitucional Brasileiro) 5. Direito Civil (Parte Geral – Obrigações. Parte Geral e Parte Especial (Coisas, família e sucessão). 6 Direito Penal – Parte Geral e Parte Especial) 7. Direito Comercial (Comerciante- Sociedades – Títulos de Crédito – Contratos Mercantis e Falência) 8. Direito do Trabalho (Relação do Trabalho – Contrato de Trabalho – Processo Trabalhista). 9. Direito Administrativo (Poderes Administrativo – Atos e Contratos Administrativo- Controle da Administração pública – Fundação Pública). 10. Direito Processual Civil (Teoria Geral- Organização Judiciária – Ações – Recursos Execução). 11. Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento – Recursos- Execução) . 12/13 Duas entre as seguintes: a) Direito Internacional Público, b) Direito Internacional Privado, c) Ciência das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal), d) Direito da Navegação, e) Direito Romano, f) Direito Agrário, g) Direito Previdenciário, h) Medicina Legal.

O curso de direito ainda teria 2700 horas de atividades com integralização de quatro a sete anos letivos. Poderiam ser realizadas habilitações específicas a luz do artigo 3 desta regulamentação, constando no diploma, mais de uma habilitação, inclusive.

Falcão (1984, p.41), enumera que este modelo gerou uma maior heteronomia no ensino jurídico, com os currículos levando em conta diferenças regionais, mercado de trabalho local e assentando a prática da extensão e buscando uma heterogeneidade entre os cursos jurídicos respeitando suas peculiaridades locais.

Rodrigues (2005, p.68 e 69) também dissecou que não foram resolvidas questões fundamentais do ensino jurídico com as reformas promovidas pelo Regime Civil-militar, pois a ideia do currículo mínimo, que deveria garantir uma maior

flexibilidade no curso de direito acabou por se tornar "currículo pleno", não ocorrendo às necessárias adaptações para uma mudança mais realista nos cursos jurídicos.

2.4 PORTARIA 1886/ 1994.

Rodrigues (2005, p.72), pontua que ocorreram diversas discussões até que se chegasse a promulgação da portaria 1886/1994 pelo Ministério da Educação. Em 1980, o MEC, criou uma comissão de especialistas no ensino do direito, com composição pluriregional, a fim de resolver com maior profundidade os problemas que circundavam o ensino jurídico. Dentre os membros tiveram Lourival Villanova, Aurélio Wander Bastos. Em relação as disciplinas e a grade curricular a comissão apresentou a seguinte composição: Primeiro, o grupo de matérias propedêuticas, a saber: a) Introdução a ciência do direito, b) Sociologia geral, c) Economia, d) Introdução a ciência política e) Teoria da administração.

O segundo grupo seria composto pelas matérias de formação geral, a saber: a) Teoria geral do Direito, b) Sociologia Jurídica, c) Filosofia do Direito, d) Hermenêutica Jurídica e d) Teoria Geral do Estado. O terceiro grupo seria composto por matérias de formação profissional: a) Direito Constitucional, b) Direito Civil, c) Direito Penal, d) Direito Comercial, e) Direito Administrativo e f) Direito Internacional, g) Direito Financeiro e Tributário, h) Direito do Trabalho e Previdenciário i) Direito Processual Civil e h) Direito Processual Penal. E ainda um quarto eixo voltado a situações específicas, como disciplinas que atendam as demandas socioculturais de cada região, as possibilidades de cada curso, ao interesse de alunos e a capacitação continuada do quadro de professores.

Com relação ao estágio, previa o projeto a criação de um laboratório jurídico, com carga horaria de 600 horas/atividade, com vistas a substituir o estágio curricular supervisionado e o extracurricular eliminando a necessidade de realização do Exame da Ordem. Com as habilitações específicas, a carga horária subiu para 3.000 horas e o prazo de duração do curso foi para cinco anos. O autor (2005, p.73,77) comenta que ainda houve mais duas comissões de Ensino Jurídico: a Comissão de Ensino Jurídico da OAB de 1991 e a Comissão de Especialistas do SESU/MEC de 1993. No relatório da Comissão de 1991 constatou-se a necessidade de uma atualização do ensino jurídico, tendo em vista, as mudanças necessárias a época.

Assim, dividiu-se a proposta em um conjunto de demandas: sociais, novos sujeitos, tecnológica, ética, técnica, efetivação do acesso à justiça e demandas de refundação científica e de atualização de paradigmas. (RODRIGUES, 2005, p.74)

Em 1993, ocorreu a construção da Comissão de Especialistas do SEUS/MEC, que foi formada por Silvino Joaquim Lopes Neto, José Geraldo de Souza Júnior e Paulo Luiz Neto Lôbo. Após uma série de reuniões foi proposto um documento com conclusões constituídas em três grandes grupos: a) elevação de qualidade, b) avaliação interna e externa e c) a reforma dos currículos.

Em relação ao terceiro grupo, de forma resumida, foram articulados as seguintes conclusões: deve haver uma formação técnica jurídica e outra sociopolítica. A construção doutrinária do Direito deve ser direcionada de forma crítica, deve haver preocupação em assegurar um eixo humanístico na formação geral do Bacharel, como também as matérias de formação geral como ciência política, economia e atividades complementares. O currículo mínimo deve conter o eixo das disciplinas de (copiar e colar), necessidade de disciplina complementares para atender novos direitos e demandas, estágio supervisionado etc.; e elaboração de Monografia final de curso, com defesa perante banca examinadora. (RODRIGUES. 2005, p. 75)

Enfim, após todos esses anos de discussão é aprovado em 31 de dezembro de 1994, o primeiro conjunto de diretrizes curriculares para os cursos de direito. O grande diferencial do documento foi a série de orientações para o conteúdo da matéria.

Como diretrizes preliminares, e devido a sua vital importância a nível normativo, transcrevemos abaixo

Art. 1º O curso jurídico será ministrado no mínimo de 3.300 horas de atividades, cuja integralização se fará em pelo menos cinco e no máximo oito anos letivos.

Art. 2º O curso noturno, que observará o mesmo padrão de desempenho e qualidade do curso no período diurno, terá um máximo diário de quatro horas de atividades didáticas.

Art. 3º O curso jurídico desenvolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão interligadas e obrigatórias, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de Ensino Superior, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito

Art. 4º Independentemente do regime acadêmico que adotar o curso (seriado, crédito ou outro), serão destinados cinco a dez por cento da carga horária total para atividades complementares ajustadas entre o aluno e a direção ou coordenação do curso, incluindo pesquisa,

extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno.

Art. 5º Cada curso jurídico manterá um acervo bibliográfico atualizado de no mínimo dez mil volumes de obras jurídicas e de referências as matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação.

Art. 6º O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso: I - Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do Estado); II - Profissionalizantes Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional. Parágrafo único. As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinariedade.

Art. 7º A prática de educação física, com predominância desportiva, observará a legislação específica.

Art. 8º A partir do 4º ano, ou do período letivo correspondente, e observado o conteúdo mínimo previsto no art. 6º, poderá o curso concentrar-se em uma ou mais áreas de especialização, segundo suas vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho.

Art. 9º Para conclusão do curso, será obrigatória apresentação e defesa de monografia final, perante banca examinadora, com tema e orientador escolhidos pelo aluno.

Art. 10. O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente. § 1º O núcleo de prática jurídica, coordenado por professores do curso, disporá instalações adequadas para treinamento das atividades de advocacia, magistratura, Ministério Público, demais profissões jurídicas e para atendimento ao público. § 2º As atividades de prática jurídica poderão ser complementadas mediante convênios com a Defensoria Pública outras entidades públicas judiciárias empresariais, comunitárias e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e em assistência jurídica, ou em juzados especiais que venham a ser instalados em dependência da própria instituição de ensino superior.

Art. 11. As atividades do estágio supervisionado serão exclusivamente práticas, incluindo redação de peças processuais e profissionais, rotinas processuais, assistência e atuação em audiências e sessões, vistas a órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação, sob o controle, orientação e avaliação do núcleo de prática jurídica.

Art. 12. O estágio profissional de advocacia, previsto na Lei nº 8.906, de 4/7/94, de caráter extracurricular, inclusive para graduados, poderá ser oferecido pela Instituição de Ensino Superior, em

convênio com a OAB, complementando-se a carga horária efetivamente cumprida no estágio supervisionado, com atividades práticas típicas de advogado e de estudo do Estatuto da Advocacia e da OAB e do Código de Ética e Disciplina. Parágrafo único. A complementação da horária, no total estabelecido no convênio, será efetivada mediante atividades no próprio núcleo de prática jurídica, na Defensoria Pública, em escritórios de advocacia ou em setores jurídicos, públicos ou privados, credenciados e acompanhados pelo núcleo e pela OAB.

Art. 13. O tempo de estágio realizado em Defensoria Pública da União, do Distrito Federal ou dos Estados, na forma do artigo 145, da Lei complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994, será considerado para fins de carga horária do estágio curricular previsto no art. 10 desta Portaria.

Art. 14. As instituições poderão estabelecer convênios de intercâmbio dos alunos e docentes, com aproveitamento das respectivas atividades de ensino, pesquisa, extensão e prática jurídica. CNE (2004).

Uma primeira diretriz, logo no artigo primeiro, foi a estipulação da carga horária do curso, com carga horária mínima de 3.000 horas e cinco anos para creditação das disciplinas. Um segundo ponto de destaque importante no artigo terceiro, foi a necessidade de integração de ensino, pesquisa e extensão de forma a desenvolver as habilidades sociopolíticas, técnico-jurídicas e práticas do Bacharel em Direito, e realizar a transmissão de conhecimento a comunidade. A diretriz prevê ainda a obrigatoriedade de os cursos manterem uma biblioteca de mais de 10 mil volumes, de obras jurídicas e de referências como legislações, jurisprudências etc. Divisão das matérias em eixo de disciplinas fundamentais e as disciplinas profissionalizantes. O artigo 8 prevê a escolha de uma especialização em determinada área, segundo suas vocações pessoais ou do mercado de trabalho. O artigo 9, exige a necessidade de apresentação de Trabalho de conclusão de curso e apresentação a banca examinadora.

Rodrigues (2005, p. 91), pontua que a principal inovação em termos de pesquisa, foi a exigência de trabalho de conclusão de curso, obrigando a realização de pesquisa na graduação como requisito para colação de grau, como defesa examinada por banca examinadora e o tema da pesquisa e o orientador seriam de escolha livre do aluno. Ainda, destaca como ponto negativo, que "nunca chegou a ser obrigatória para todas as IES, tendo em vista as sucessivas prorrogações da exigência, efetuadas através das portarias ministeriais nº 3/1996, nº 1.252/2001 e 1.785/2001).

2.5 ENSINO JURÍDICO ATUAL E O PROBLEMA DA PESQUISA EM DIREITO.

2.5.1 Regramento e análise sócio-jurídica da Resolução nº9/2004

A constituição brasileira vigente, promulgada em 1988, estabelece em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Devido a sua complexidade da atividade educacional, deve-se prever a divisão em níveis de ensino, sendo necessário para a abordagem, tratar do ensino superior.

A Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional LDB – em vigor desde 1996, estipula que cada curso de graduação deve estabelecer seus parâmetros curriculares.

A resolução número 9 do CNE de 2004,

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da (*) CNE. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17 terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências: I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; II - interpretação e aplicação do Direito; III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII - julgamento e tomada de decisões; e, VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito. (CNE, 2004)

A resolução número 9 do Conselho Nacional de Educação, representa a atual regulamentação acerca do ensino jurídico, que tem como objetivo, estabelecer as

novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de direito. A categoria de diretrizes curriculares abrange também

seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico. (CNE, 2004)

Conforme elenca o artigo 2, o projeto político pedagógico deve incluir perfil proposto de bacharel a ser formado pela instituição de ensino superior, objetivos gerais do curso de acordo com sua inserção geográfica cultural, explicitar formas de integração entre teoria e prática, formas de avaliação e metodologia utilizada nos processos de ensino aprendizagem, integração entre atividades da graduação e da pós-graduação e principalmente incentivo a iniciação a pesquisa e a extensão como um prolongamento do ensino e a confecção de um trabalho de conclusão de curso.

Em relação aos eixos de formação, conforme enumera o artigo 3, deve-se prestar uma formação humanística, conceito e interpretação de fenômenos e institutos jurídicos, técnicas de argumentação, postura reflexiva e visão crítica a fim de desenvolver o correto exercício da ciência jurídica, uma boa prestação da justiça e preocupação com o desenvolvimento de uma visão cidadã.

O artigo 5, enumera os eixos principais de formação do direito: a) eixo de formação geral, com vistas a desenvolver entendimentos interdisciplinares com outras disciplinas humanísticas, tais quais: economia, sociologia, antropologia etc. Eixo de formação específica: Inclui as matérias dogmáticas, estudando diversos ramos do direito, como: direito civil, penal, constitucional etc. E por fim, o eixo prático: formado por matérias de prática jurídica como os estágios supervisionados, Trabalho de Conclusão de Curso e estágio supervisionado.

Ao que tange a pesquisa científica: tem-se que a inovação da regulamentação está em eleger a iniciação da pesquisa como um dos incentivos a pesquisa acadêmica, bem como, a confecção de um trabalho de conclusão de curso.

Rodrigues (2005, p. 189), pontua que o artigo 2, parágrafo único, VIII, determina que o projeto político pedagógico inclua o incentivo a pesquisa. Porém, faz-se a ressalva, que a obrigatoriedade de incentivo a pesquisa encontra-se no artigo 43, III, da Lei de Diretrizes de Base da Educação " incentivar o trabalho de

pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e da difusão da cultura, e desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.” BRASIL (1996).

Rodrigues (2005, p.189), aponta que a outra exigência em relação a obrigatoriedade do estímulo a pesquisa, encontra-se no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), que estipula como meta da educação superior “incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino e aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa” (item 18).

Feito essas observações, outro relato importante é que todo curso de direito (não importando aqui se trata de uma IES isolada, um Centro Universitário ou de uma Universidade, deve adotar obrigatoriamente incentivo e práticas de pesquisa). O que vai mudar é o nível de exigência em cada instituição, passando pelos incentivos à iniciação a pesquisa nas IES isoladas até aos programas de pós-graduação nas Universidades, conforme exposto na resolução n 9/CNE 2009, o programa de iniciação científica são uma boa base para fomento à pesquisa na graduação.

2.5.2 A Massificação do Ensino Jurídico e a cultura do concurso público – o problema em pesquisar.

João Mauricio Adeodato, em breve artigo sobre o tema aponta três teses para o fenômeno:

A primeira é que nunca houve difusão da pesquisa no Brasil, e portanto, educação jurídica; a segunda é que nem o ensino, que é a parte mais simples dessa educação, jamais foi eficientemente conduzido pelas Escolas de Direito, em terceiro lugar, esse mesmo ensino deficitário está cada vez com menos qualidade.

Ainda podemos elencar: a) o baixo nível do corpo docente, amadores recrutados de qualquer maneira na advocacia privada, na magistratura, no ministério público muitos sem o menor preparo pedagógico, tornando o ensino jurídico uma atividade secundária, diletante e pessimamente remunerada; b) o baixo nível do corpo discente selecionado a partir de um exame vestibular inadequado e ignorante das reais necessidades do aluno; d) a proliferação do mercantilismo no ensino jurídico, tornando faculdades de direito, um negócio fácil e lucrativo, sob a máscara da democratização do ensino

superior, processo que foi impulsionado nos governos democráticos dos últimos vinte anos. (ADEODATO, 2013, p.565-566).

Essas teses associadas levam ao atual quadro de massificação do ensino jurídico. Poderíamos citar também a cobiça empresarial dos administradores das instituições privadas de ensino jurídico, que só visam o lucro em prol da precarização e má qualidade do ensino; ou ainda que é melhor ter acesso a uma formação com falta de qualidade, pois melhora o nível intelectual e social dos egressos; governo que autoriza abertura de vagas através do ministério da educação, pois visa apenas atender critérios e metas de mero aumento de vagas nas universidades.

Com esse quadro o Exame da Ordem segue pretensamente como uma barreira a que a má qualidade da maioria dos 1500 cursos de direito existentes no país³. E isso tem sido feito através da preocupação da Comissão de educação jurídica da OAB que vem incluindo nos exames, conteúdos mais críticos e humanísticos, com vistas a esperar um mínimo de visão crítica do bacharel, qualidade técnica e uma melhor prestação de serviço à comunidade.

O ingresso nas carreiras jurídicas através do concurso público constitui um dos focos primordiais do perfil de alunos que entram no curso de direito. E as Universidades, em especial, a faculdades e centros universitários particulares, estabelecem um plano pedagógico com enfoque em aprovação no exame da ordem e carreiras jurídicas demais com vistas a atender necessidades mercadológicas. Plínio Antonio Brito Gentil pontua a questão

No mundo dos cursinhos, pelo pouco tempo disponível de parte dos alunos até a data do exame, pelo cansaço de quem exerce uma atividade profissional, o ensino que conta é aquele determinado pelo que cai na prova; portanto, dado o já falado estilo de tais provas, esse ensino é direcionado ao repasse superficial dos conteúdos dos cursos de graduação, bem como a abordagens pontuais e sempre objetivas de fragmentos do fenômeno jurídico; é um aprendizado, por parte do estudante, que converte em autêntico adestramento voltado para decorar prazos, nomes de recursos, órgãos componentes dos sistema judiciário, número de testemunhas, de jurados, enfim aquilo que pode, com alguns artifícios didáticos, ser memorizados por algum tempo (nada mais que até a data do exame). É, de resto o que configura um saber prático, acessível a qualquer pessoa

3 Conforme exposto pelo Blog Exame da Ordem. Disponível em: <https://blogexamedeordem.com.br/brasil-atinge-a-impressionante-marca-de-1500-faculdades-de-direito>. Acesso em: 08.dez. 2018

alfabetizada que, sem precisar ter passado pelos bancos universitários, exerça por pouco tempo um trabalho em que deva lidar com tais temas.

Acaba então se estabelecendo quase que automaticamente um círculo vicioso que se movimenta entre cursinhos e bancas examinadoras, cujas características e principais cobranças os cursinhos buscam descobrir, apregoando esse (muitas vezes pretensão) conhecimento como atributo de qualidade, voltado a sua valorização em relação a concorrência. (GENTIL, 2013, p.422).

Assim, o conteúdo dos cursinhos acaba determinando uma demanda das necessidades de escolha do ingresso nos cursos jurídicos e sua opção por uma matriz de ensino que culmine em método de repetição de institutos, ordenamentos; em suma, em um modelo baseado na repetição da técnica jurídica e não na sua compreensão.

Importa aqui dar ensejo a excelente observação do mesmo autor

Assim é que cursinhos, instancias absolutamente informais, estabelecem-se no campo do ensino do direito (...) Por conta disso, as instancias de ensino formal, que são as faculdades de direito, veem-se na contingência de assumir posturas alinhadas com os seus alunos. Estes cobram da academia um conhecimento que os habilite, quem sabe até se livrando de passar pelos cursinhos, ao sucesso na busca pela advocacia ou pelas carreiras públicas. E, como o saber cobrado nas provas correspondentes a tais objetivos é aquele ensinado nos cursinhos, a verdade é que terminam por fixar diretrizes curriculares as universidades, que dessa maneira procuram, adaptar ou modernizar seus conteúdos. (...) O foco nesse caso, costuma ser o mesmo do paradigma, que são os cursinhos com uma abordagem pontual, objetiva, superficial, em suma, adequada a memorização; via de consequência despida de qualquer preocupação de com os fundamentos históricos ou filosóficos do fenômeno estudado. (GENTIL, 2013, p.424).

A cultura do concurso público na seara jurídica, estabelece-se como uma via de instrumentalizar o direito para uma via de abordagem superficial e objetiva do fenômeno jurídico, que por sua própria natureza é complexo. Logo, torna-se necessário repensar esse modelo que precisa se coadunar com uma prática pedagógica mais transdisciplinar e humanista que abra o campo jurídico ao estudo de sua complexidade com uma outra via possível de ser construída.

2.6 ANOTAÇÕES INICIAIS SOBRE RUPTURAS E PERMANÊNCIAS

Conforme elencado na metodologia proposta aqui, verifica-se que em relação as rupturas e permanências sociopolíticas, temos que:

Em relação às rupturas: Em 1827 o ambiente da criação das Faculdades de Direito, era elitista e com objetivação voltada a educar as elites para o Estado e as funções burocráticas nele existentes, tornando o curso de direito como uma política pública para poucos. Hoje em dia, o Direito já não é apenas formador das elites, mas sim, como endossa Adeodato, o Direito forma um verdadeiro exército de reserva proletarizado, através das mais de 1500 Faculdades de Direito, que são autorizadas pelo Ministério da Educação, sofrendo as pressões da indústria do concurso público, que envolve cursos preparatórios, grupos educacionais que só visam ao lucro, sem nenhuma responsabilidade, programando as didáticas de sala de aula, e pensando o ensino jurídico.

Outra ruptura observada é que no período atual, tem-se uma maior regulamentação acerca da pesquisa e da própria extensão. Há previsão legal para iniciação científica na graduação, obrigatoriedade do trabalho de conclusão de curso, etc. Ocorrem assim, possibilidades para se pensar na pesquisa, cujo principal elemento é sua capacidade de reflexão sobre si própria.

Em relação as permanências: o modelo de aulas expositivas e estudos baseados em manuais e planos de aula escritos pelos professores, com inclusive financiamento do Estado para que os planos de aula se tornassem manuais com resumo do que aprender na matéria que se baseava na mera reprodução dos diplomas normativos. Este ambiente foi responsável por uma ausência de pesquisa científica, ou quando existente enviesada nos periódicos que reproduziam muito bem, a hipótese de Nobre (2009), acerca da confusão entre prática e teoria jurídica no direito. Esse composto pedagógico, ainda permanece nos modelos de aulas dos professores, por mais que ocorresse uma mudança total nas diretrizes curriculares. O Direito ainda educa passando por uma mera exegese do texto legal pensando, ainda em uma reprodução de ensino um ensino memorizador, agora capitulado pelas programações pedagógicas da cultura do concurso público que insiste em enxergar o fenômeno jurídico como uma prática.

3 O “NÃO” EDUCAR PELA PESQUISA EM DIREITO

Em palestra ministrada no Congresso da UFBA no dia 16.10.2018, o professor Muniz Sodré promoveu a seguinte declaração a respeito do Ensino e da Pesquisa a nível universitário:

Roland Barthes afirmava por bem classificar as épocas de um professor: primeiramente, ensina-se o que se sabe depois, vem a era da pesquisa, quando se ensina o que não se sabe ; finalmente, chega a idade de desaprender, deixar trabalhar o rearranjo imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação de conhecimento, culturas, crenças pelas quais passamos " (p. 46)- Discurso proferido em aula magna no *College de France* em 1977.

De acordo com a análise promovida no capítulo anterior, à grande mácula de permanência em relação ao modelo pedagógico adotado com a implantação dos cursos de direito no Brasil é a continuidade do ensino tradicional, que leva em conta um modelo de aula acabado, construído em cima de verdades absolutas e irrefutáveis. A pesquisa exige uma ida além do trivial, pois se baseia essencialmente em problematizações.

Por essas razões, Adeodato (2013, p. 565) considera que nunca houve difusão da pesquisa jurídica, o que leva a práticas de ensino jurídicas afastados de um ideal de pesquisa

A primeira é que nunca houve difusão da pesquisa no Brasil, e portanto, educação jurídica; a segunda é que nem o ensino, que é a parte mais simples dessa educação, jamais foi eficientemente conduzido pelas Escolas de Direito, em terceiro lugar, esse mesmo ensino deficitário está cada vez com menos qualidade (ADEODATO, 2013, p. 565).

Assim, a pesquisa jurídica desenvolvida no país, enfrenta certo atraso em relação às demais áreas do conhecimento das ciências humanas, contando com investimentos governamentais irrisórios, nada obstante ser direito um dos cursos superiores mais importantes e procurados pelos egressos do segundo grau no país. “Este fenômeno deve-se a diversos fatores, tais como a profissionalização (e mesmo proletarização) da profissão, mercantilismo nos cursos jurídicos privados, omissão do Estado e da sociedade, sem falar nas duradouras consequências do esvaziamento qualitativo do corpo docente jurídico, levado a efeito pelo governo militar que se estendeu desde 1964. “(ADEODATO, 2013, p. 566).

3.1 CONFUSÃO ENTRE PRÁTICA E TEORIA X EDUCAR PELA PESQUISA: UM DIALOGO ENTRE MARCOS NOBRE E PEDRO DEMO

Entre os problemas da difusão da pesquisa em direito no país, Adeodato (1999, p.2) elenca que entre os programas de pós-graduação em direito no Brasil está o alto índice de desistência, devido a diversos fatores: "ser arrimo de família, ter pouco tempo disponível, ter coisas mais importantes a fazer, a pouca importância profissional da pós-graduação e toda sorte de problemas pessoais. O fato é que, ao lado da disponibilidade intelectual, pesquisa é tarefa das mais estafantes e nem todos têm conseguido levá-la a cabo satisfatoriamente".

Já Nobre (2009), em artigo publicado como "Apontamentos da pesquisa em direito no Brasil" detalha como seu problema de pesquisa "porque o direito como disciplina acadêmica não tenha conseguido acompanhar o vertiginoso crescimento qualitativo da pesquisa científica em ciências humanas no Brasil, nos últimos 30 anos?" (2009, p.4). Assim, desta indagação o autor pressupõe dois pressupostos importantes: o primeiro é de que a pesquisa, em geral, na área das ciências humanas, alcançou um patamar expressivo com outros países, devido ao impulsionamento de um sistema de pós-graduação no país, e o direito não. O segundo pressuposto seria o do "relativo atraso" da pesquisa em direito no Brasil. Pensada essa problematização, surge à seguinte hipótese: "é a de que esse relativo atraso se deveu sobretudo, a uma combinação de dois fatores fundamentais: o isolamento em relação a outras disciplinas das ciências humanas e uma peculiar confusão entre prática profissional e pesquisa acadêmica" (NOBRE,2009.p.4). Assim, além de uma relação precária com outras disciplinas do ponto de vista "interdisciplinar", haveria uma própria concepção estreita do objeto da ciência do direito e consequente investigação da natureza científica do direito.

Analisando o isolamento do direito em relação a outras disciplinas das ciências humanas, o autor propõe que há dois elementos principais: o primeiro é o chamado "princípio da antiguidade", pois no Brasil, o Direito é a disciplina universitária mais antiga, bem como a mais relacionada ao exercício do poder político e na sua posição de "ciência rainha". E em segundo lugar, está à análise do modelo universitário implantado no bojo do nacional-desenvolvimentismo, com marcadas referências anti-bacharalescas, enfrentando assim, os principais

problemas do estudo do direito até então: falta de rigor científico, ecletismo teórico, e uma inadmissível falta de independência em relação à moral - principal marca distintiva da ciência moderna.

Essa dicotomia começa a se transformar em 1990, quando historiadores, cientistas sociais, filósofos e economistas passam a se interessar mais diretamente por questões jurídicas. Para além de um crescente interesse mundial pelo Direito, o autor destaca que foram dois elementos que contribuíram com essa mudança: “a) na consolidação mesma do sistema universitário de pesquisa (que, portanto, não tem mais motivo para temer a “contaminação” pelo bacharelismo) e nos profundos efeitos sociais da Constituição Federal de 1988 (cuja efetivação resultou em acentuada “juridicização” das relações sociais — sem discutir aqui mais amplamente esse conceito —, além de a Carta ter se tornado ela mesma referência central no debate político)” (NOBRE, 2009, p.5).

Porém na atualidade, tanto juristas vêem as ciências sociais como um mero complemento dos seus estudos como os cientistas sociais vêem os estudos em direito com ausência de cuidados metodológicos e científicos necessários em suas pesquisas.

Outro problema e incongruência grave, está na busca interdisciplinar no direito. Os juristas têm profunda dificuldade de dialogar com os outros campos do saber por terem dificuldade em dialogar, debater, e propor mudanças de opiniões, pois estão viciados a um modelo de consultoria e não com a autonomia necessária ao pretense pesquisador. Essas razões elencadas pelo autor, ajudam a compreender o descompasso da pesquisa em direito com relação a outras áreas. A Universidade de Humboldt, na Alemanha.

Santos (2004, p.118-120) elenca que o surgimento da Universidade de Humboldt foi fruto de um relatório publicado em 1810, pelos Irmãos Humboldt, fruto do primeiro grande modelo de reforma universitária no mundo ocidental, proposto pelo Filósofo Alemão Immanuel Kant em sua obra “O Conflito das Faculdades” (Kant 2004 apud Santos, 2004).

A obra se estabelece como uma carta ao rei Frederico Guilherme da Prússia, ao qual Kant, faz uma crítica ao modelo clássico universitário, analisando as verdades em cada uma das mais importantes faculdades. A verdade da Faculdade de Teologia era estabelecida pela vontade de Deus. A verdade da Faculdade de Direito estava relacionada a vontade do soberano e a Faculdade de Medicina relacionava-se ao princípio de respeito a autoridade.

A Faculdade de Filosofia estava submetida ao escrutínio público das ideias e não poderia estar lastreada apenas na "Vontade de Deus", de mestres ou do próprio soberano para definir o que seria a verdade. Assim, o filósofo estabelece uma premissa fundamental da necessidade de construção de uma autonomia universitária, deixando o antigo modelo de universidade tradicional baseada em princípios religiosos e políticos, e se constituindo um novo modelo universitário" *como um espaço livre, onde não haja poder externo* (magister, soberano ou pontífice) para atestar a verdade mesmo para as faculdades superiores" SANTOS (2004, p. 119).

Assim, em um sentido kantiano, autonomia quer dizer capacidade de superar tanto tradição como conservadorismo, "destraditionalizando" a própria noção construída até então sobre a Universidade. Consagra-se o novo princípio para o modelo universitário baseado no *Sapere Aude* (Saber ousar).

Dessa forma, os irmãos Humboldt realizaram a contribuição de uma reforma universitária com um novo paradigma universitário baseado nas críticas feitas por Kant.

A base da verdade para um ensino das faculdades, deve se estabelecer através da pesquisa científica

consolidando um sistema e gestão acadêmica com base no conceito de cátedra [katheder], instância de superposição orgânica da governança institucional com a repartição dos campos de conhecimento. Neste conceito, estendido à noção de "liberdade de cátedra" que ainda estrutura a nossa organização curricular, para cada disciplina científica haveria um líder intelectual autônomo e responsável tanto pela gestão dos processos administrativos como pela gestão acadêmica dos conteúdos curriculares. SANTOS (2004, p. 120)

A primeira universidade a seguir esse modelo foi a Universidade de Berlim. Dessa forma, construiu-se um novo paradigma universitário com o eixo de integração indissociável entre ensino e pesquisa. Santos (2004, p.121), relata que "A reforma humboldtiana, foi a maneira que a universidade encontrou de trazer para dentro de si quase, que um mandato institucional e político sobre a produção da ciência".

O autor, dessa forma, relaciona que um ensino jurídico voltado a transmissão de resultados da prática profissional de advogados, juízes, promotores e

procuradores e não a cultura de pesquisa, científica leva a um profissional com dificuldades em relacionar a prática profissional a elaboração técnica, que vigora bastante na produção acadêmica jurídica do direito.

Ao observar o mercado de trabalho dos profissionais em direito, Nobre avalia que há uma confusão acerca da perspectiva do mercado de trabalho em direito, pois inicialmente, falava-se que as faculdades de direito não preparariam para o mercado. Na visão de Nobre, o parâmetro a ser balizado (os melhores cursos do país) é que não haveria deficiência na formação desses profissionais que chegariam bem-postos ao mercado. Ocorre que o problema então, seria a baixa exigência do mercado brasileiro. Analisando a abertura econômica do Brasil na década de 90, que influenciou o boom de novos cursos jurídicos e estabeleceu novos parâmetros de qualidade, principalmente em relação às chamadas pós-graduações. Assim, dissecou Nobre

Se, como me parece, as escolas de direito têm tido um papel decisivo na determinação do nível de exigência do mercado nacional de trabalho em direito, também têm constituído um mercado de trabalho em geral pouco exigente, justamente porque fazem dos cursos de direito um amálgama de prática, teoria e ensino jurídicos. Tal modelo de curso de direito mostra-se manifestamente insatisfatório no momento em que a abertura econômica iniciada há mais de dez anos impõe progressivamente mudanças decisivas no próprio mercado de trabalho em direito no Brasil. (NOBRE, 2009,p.9-10).

O autor então desenvolve sua principal tese, ao qual adotamos neste capítulo: que o modelo do parecer que causa este problema da pesquisa no direito, pois existe uma distorção existente entre a cultura do parecer e a pesquisa científica no campo jurídico. Ou seja, a formação prática do bacharel, que se acostuma a raciocinar de forma indutiva, utilizando uma **argumentação própria da petição** e voltada ao convencimento do juízo, faz com que, haja dificuldade de compreensão do raciocínio científico e sua metodologia, ao pôr exemplo, escrever um artigo acadêmico ou a lidar com outras ferramentas necessárias ao desenvolvimento e linguagem científica.

Assenta Marcos Nobre que

O advogado (ou o estagiário ou estudante de direito) faz uma sistematização da doutrina, jurisprudência e legislação existentes e seleciona, segundo a estratégia advocatícia definida, os argumentos

que possam ser mais úteis à construção da tese jurídica (ou à elaboração de um contrato complexo) para uma possível solução do caso (ou para tornar efetiva e o mais segura possível a realização de um negócio) (...) No caso do parecer, o jurista se posiciona como defensor de uma tese “sem interesse ou qualquer influência” da estratégia advocatícia definida. Assim, a escolha dos argumentos constantes da doutrina e da jurisprudência, combinada com 11 a interpretação da legislação, seria feita, por assim dizer, “por convicção”. Ocorre que, mesmo concedendo-se que o *animus* seja diverso, a lógica que preside a construção da peça é a mesma. (NOBRE, 2004, p.10)

Assim, o parecer reúne o material doutrinário e jurisprudencial e os artigos enumerados com a finalidade de buscar reforçar a tese a ser defendida, não recolhendo todo o material disponível sobre o tema. Não constituindo assim, um padrão racional e inteligível para então concluir com a formulação de uma tese a ser defendida e não com um padrão objetivo como deveria provir do raciocínio jurídico.

Nobre conclui sua formulação sobre a lógica do parecer

Dizer que o parecer desempenha o papel de modelo e que, como tal, é fator decisivo na produção do amálgama de prática, teoria e ensino jurídicos significa dizer que o parecer não é tomado aqui meramente como uma peça jurídica, mas como uma forma-padrão de argumentação que hoje passa quase que por sinônimo de produção acadêmica em direito, estando na base, acredito, da grande maioria dos trabalhos universitários nessa área. E creio que o modelo do parecer, essa forma-padrão de argumentação, goza desse papel de destaque justamente porque, se parece se distanciar da atividade mais imediata da produção advocatícia, na verdade apenas a reforça. (...)(NOBRE, 2004, p.11).

Então, tornar-se necessário romper e repensar essa “forma padrão de argumentação”, pois o parecerista não se comporta como pesquisador, pois é detentor de opiniões relevantes derivados de uma relação contratual e portanto, relacionada a interesses e sem liberdade metodológica.

Por fim, o autor disserta sobre a dogmática no campo jurídico, fazendo a ressalva que seu objeto é ampliar o conceito de dogmática, principalmente como núcleo de pesquisa. E para isso, cita Tércio Sampaio Ferraz Júnior, na sua obra “a Ciência do Direito”. Ferraz Júnior comenta que a atividade jurídica de advogados, promotores, procuradores ou juizes, configuram-se, como mera técnica jurídica com razões voltadas a decidibilidade e que a “arquitetura jurídica” desse modelo é flexível e depende do modo como se coloca os problemas em questão. Com essas

diversas possibilidades em disputa gerassem um dissenso, não se constituindo como teoria e sim o que deve ou não ser feito. O conjunto de doutrinas é que acaba por gerar o que se conhece por dogmática do direito.

Tércio arremata

Dogmática é, nesse sentido, um corpo de doutrinas, de teorias que têm sua função básica em um “docere” (ensinar). Ora, é justamente este “docere” que delimita as possibilidades abertas pela questão da decidibilidade, proporcionando certo “fechamento” no critério de combinação dos modelos. A arquitetura jurídica depende, assim, do modo como colocamos os problemas, mas esse modo está adstrito ao “docere”. A Ciência Jurídica coloca problemas para ensinar. Isso a diferencia de outras formas de abordagem do fenômeno jurídico, como a Sociologia, a Psicologia, a História, a Antropologia etc., que colocam problemas e constituem modelos cuja intenção é muito mais explicativa. Enquanto o cientista do Direito se sente vinculado, na colocação dos problemas, a uma proposta de solução, possível e viável, os demais podem inclusive suspender o seu juízo, colocando questões para deixá-las em aberto⁸. (Sampaio Ferraz Jr., Tércio. **A ciência do direito**. São Paulo: Atlas, 1977, pp. 107- 108).

NOBRE (2004) faz críticas à diferença estabelecida por Tércio (1977), pois este estabelece uma diferenciação entre técnica jurídica e ciência do direito. A técnica jurídica corresponde “à atividade jurisdicional no sentido amplo — o trabalho dos advogados, juízes, promotores, legisladores, pareceristas e outros”. Porém, Tércio assevera que a dogmática enquanto ciência do direito, estaria relacionada a decidibilidade dos conflitos alicerçada a uma tecnologia que cumpriria uma finalidade social, sendo a doutrina, a população científica que seria gerado por esse produto. Nobre discorda dessa definição, pois, tal distinção só imprimiria mais uma tecnicização da ciência como um todo. Nobre acredita ser possível haver dogmática que busque entender reinterpretações jurídicas, sem se furta de encaminhar a uma razão de decidibilidade, mas sim que expliquem determinado instituto etc.(Nobre, 2009, p.15).

É necessário por fim ao estabelecimento da pesquisa como um pilar do ensino jurídico, (principalmente um estabelecimento científico do que seria a pesquisa dogmática) sob vistas de ficarmos presos a um ensino “manualístico” e repetitivo que não tem preocupação de produzir reflexões sob sua própria metodologia. Duas soluções sugeridas seriam justamente o aumento de professores com regime de dedicação exclusiva ao magistério, podendo promover pesquisas de

forma sistêmica E também uma diminuição no número de docentes com carga horária mínima, que acabam por utilizar a docência como um *plus* profissional e a levam como principal atividade profissional.

Segundo DEMO (2002, p.11) é preciso, antes de propriamente conceituar a pesquisa, desvelar sua própria formação. "o processo de pesquisa está quase sempre cercado de ritos especiais, cujo acesso é realizado a poucos iluminados. Fazem parte desses ritos especiais certas trajetórias acadêmicas, domínio de sofisticções técnicas, sobretudo de manejo estatístico e informático (...), mas principalmente o destaque privilegiado no espaço acadêmico".

Segundo o autor, a desmistificação mais importante está na separação artificial entre ensino e pesquisa, pois é tomada como marca definitiva da nossa realidade educativa e científica. Muitos estão a acreditar que poderia haver uma separação de modelos e de universidade que apenas ensinam, como exemplo os cursos noturnos e os cursos de 1º e 2º graus, aos quais os professores, tecnicamente só ensinam formalmente. Do outro lado, há a figura do pesquisador que só realiza atividade de pesquisa, o que acarreta uma cisão entre teoria e prática. Demo (2002, p. 13) descreve as implicações dessa separação: a) o distanciamento útil e o discurso farsante da neutralidade; b) contradição entre discurso crítico e a desvinculação da prática; c) redução do conhecimento crítico, replicando um conservadorismo vigente; d) apropriação do saber; e) alienação acadêmica com atividades meramente especulativas.

O pesquisador configura-se assim, como um ator político, através da mobilização por interesses que o cercam e os confrontos que o servem. " pesquisa é sempre também fenômeno político, por mais que seja dotada de sofisticção técnica e se mascare de neutra" (NOBRE, 2009, p.14). Assim pesquisa também significa, união de teoria e prática em respeito à socialização do conhecimento. "Quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa, carece ensinar. Professor que apenas ensina, jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado". NOBRE (2009, p.14)

Assim, a pesquisa contribui para a própria base educativa, como um princípio educativo que busca emancipação. Educar se constitui com uma sólida formação de

motivar a criatividade, com vistas a contribuir com a formação de novos professores. Pesquisar leva em conta a lição que o maior saber é aquele que deve ser superado.

Dessa forma, torna-se necessário repensar o processo de ensino e aprendizagem, pois a educação deve repensar o modelo, ainda atual, de instrução, informação e reprodução passando a adotar um modelo de instrumentação coletiva em um contexto emancipatório e o desenvolvimento da ideia de aprender a criar, pois pesquisar é um dos principais vetores de criação e revisão das próprias condições de existência do conhecimento.

É preciso ressaltar, que o conceito de pesquisa envolve diversos horizontes e é relativo (DEMO, 2002). Um primeiro horizonte é a ideia de uma construção empírica da pesquisa. O pesquisador surgiria assim, como “um manipulador competente de dados factuais (...) levantamento empírico é seu conteúdo mais típico” DEMO (2002, p.18). Porém, é necessário fazer ressalvas a essa visão. Em primeiro lugar o levantamento de dados empíricos não pode estar dissociado de instrumentos como teoria, método e prática. E em segundo lugar, é necessário ressaltar a mútua fecundação, para não haver um “enclausuramento” da criatividade de forma contraditória. Uma ressalva importante de ser feita é a de que mesmo quando a pesquisa realiza mensuração da realidade, esta é apenas uma forma de ver a realidade, e a redução do lado empírico da pesquisa está relacionado a sua manipulação metodológica dominante. Assim, a depender dos quadros teóricos de referência, o real pode sofrer variações.” Todo dado empírico não fala por si, mas pela “boca” de uma teoria. Se fosse evidente em si, produziria a mesma análise sempre. (...) “ O que leva a aceitar que nos dados do IBGE não está o Brasil, mas o Brasil do IBGE. Assim como nos dados do Dieese, estão Brasil do ponto de vista dos trabalhadores”. DEMO (2002, p.21).

Assim, o bom teórico na visão do autor, é aquele que sabe bem perguntar, colocando a teoria no seu devido lugar: instrumentação criativa diante de realidade sempre furtiva. Quem dispõe de uma boa teoria, sabe interpretar melhor o dado. Disso se parte para as conclusões do autor; a) todo cientista criativo marcou presença no mundo científico principalmente por sua metodologia; b) a metodologia é um dos eixos principais de pesquisa; c) A distinção entre ciências e outros saberes está na ideia de metodologia.

Uma segunda conceituação que DEMO (2002) estabelece sobre a pesquisa, também pode ser compreendida como descoberta e criação. Como descoberta, compreende-se a leitura da natureza com suas leis universais com suas estruturas e funcionamento, muito mais aplicado a realidade das ciências naturais. Enquanto as condições de criação estão no vasto campo de atuação do campo das ciências sociais. Analisando a pesquisa do ponto de vista histórico- estrutural, o objeto construível dessa percepção é como um produto e propriamente criação também. "Pesquisa se define aqui, sobretudo pela capacidade de questionamento, que não admite resultados definitivos, estabelecendo uma prioridade metódica como fonte principal de renovação científica" DEMO, (2002, p. 34).

Uma terceira e última conceituação dada por pelo autor, é a de pesquisa enquanto diálogo. Este diálogo se estabelece com a realidade, integrando as atividades de pesquisa ao próprio cotidiano. O autor estabelece que

Dialogo é fala contrária entre autores que se encontram e se defrontam. Somente pessoas emancipadas podem de verdade dialogar, por que tem com o que contribuir. Somente quem é criativo tem com o que propor e contrapor. Um ser social emancipado nunca entre no diálogo para somente escutar e servir, mas para demarcar espaço próprio, a partir do qual compreende o do outro e o compõe ou se defronta. (DEMO, 2002, p.37)

Compreendendo a pesquisa como uma ação comunicativa, é necessário analisar a pesquisa como um valor construído não apenas no seu sentido criativo, mas, sobretudo quando se aprende através da elaboração própria de questões, o pesquisador assim, "aprende construindo"(DEMO, 2002, p.44). Quando a pesquisa dialoga com a própria realidade ao qual está inserida, a pesquisa se reinterpreta como um princípio científico e educativo como condição de progresso social, de vida e da própria cidadania.

A pesquisa possui um papel fundamental para Demo (2002), este conclui sua linha de raciocínio, estabelecendo que como formação cidadã, a educação funciona como construção científica do indivíduo. A construção de um sujeito crítico que se emancipa e possui uma visão crítica da realidade é desenvolvida na pesquisa a partir de duas qualidades: a) qualidade política (princípio educativo) e b) qualidade formal (princípio científico), conforme DEMO (1996, p. 14).

A qualidade formal se relaciona à competência do pesquisador em dominar a linguagem, metodologia e técnicas científicas para desenvolvimento da pesquisa. No que tange à qualidade política, significa que o pesquisador precisa realizar reflexões teóricas que tenham como finalidade um diálogo com a prática social e a sua área de atuação dentro do campo científico que pertence, sempre buscando dar respostas a demandas sociais.

O autor ainda elenca que a principal forma de se relacionar a pesquisa ao ensino é através do chamado currículo intensivo, onde

O currículo intensivo opta pelo aprofundamento metodológico principalmente, sem descuidar dos conteúdos, centrando o trabalho do aluno na pesquisa e na elaboração própria. Diz-se intensivo, não porque pretenda encurtar os cursos a título de “curso intensivo”, mas, ao contrário, porque exige o saber pensar do começo até ao fim, o que tem como resultado normal alargar os cursos. Gira em torno do conceito e da prática da pesquisa como ambiente primordial da aprendizagem, no professor e no aluno. Aposta menos na aula, embora esta seja fenômeno normal e secundário. Busca a verticalização constante da aprendizagem, no sentido de realizar, para cada matéria, trajeto de pesquisa e elaboração própria, do que segue, igualmente, currículo menos pesado. Como regra, em cada semestre não deveriam ser assumidas mais que três ou quatro matérias, recomendando-se que, no início do curso, se coloque tempo necessário de teor propedêutico, destinado a exercitar o ambiente desejado de aprendizagem (um ou dois semestres). (DEMO, 2005, p.8)

O modelo atual vigente, não se configura como um espaço pela pesquisa.

Por currículo extensivo entendemos o currículo usual entre nós e que pode ser resumido à oferta extensa de aulas. O trajeto formativo é desdobrado em matérias, quantas forem tidas por necessárias, cujo domínio se diz imprescindível para o exercício profissional. Está por trás visão tipicamente conteudista e que, por conta disso, inventa sempre número expressivo de professores, todos para darem aula de alguma coisa, muita coisa. Como de praxe, fala-se em “ver matéria”, traíndo já de que se trata de vôos superficiais, monitorados por docentes que caracteristicamente também voam na superfície do conhecimento. A relação entre professor e aluno é estereotipada na separação clássica entre ensino e aprendizagem, cabendo o primeiro termo ao professor e o segundo ao aluno. Expedientes didáticos centrais são aula e prova (Demo, 2005,p.3).

Assim, para Demo (2005), não se pretende construir um pesquisador profissional, mas sim um **profissional pesquisador**, alguém que pesquise como principal objeto da sua atividade profissional.

A própria característica desconstrutiva pós-moderna do conhecimento exige esta habilidade, passando para segundo plano o repasse de conteúdos, já que estes inevitavelmente envelhecem com extrema rapidez. Nunca será o caso descuidar de conteúdos, porque é impossível tornar-se profissional sem conteúdo. Mas, como o problema mais agudo profissional é a renovação permanente da competência profissional, a questão do método acaba sendo primordial. Diante de novos desafios, o que resolve o problema não é domínio de conteúdo, mas capacidade de reconstruir conhecimento com autonomia. (DEMO, 2005, p.4)

Dessa forma, a aplicação do currículo intensivo levaria a uma redução do número de professores, porque as necessidades educacionais de aprendizagem estariam relacionadas as orientações e direcionamentos. “Surge o papel correto de professor, não mais preso às aulas, geralmente apenas reprodutivas e que oferecem ao aluno o que ele poderia encontrar em qualquer canto, sobretudo na instrumentação eletrônica” (DEMO, 2005, p.5).

Não faz parte, necessariamente do currículo intensivo, reduzir o mercado para professor, mas pode significar a oportunidade de pagar melhor, certamente. Estabelece-se a correlação indispensável: o aluno somente aprende bem, se o professor for o melhor exemplo. Este não poderá exigir do aluno, o que ele mesmo não pratica.

3.2 REFLEXÃO SOBRE O ENSINO JURÍDICO E AS FUNÇÕES DO DIREITO.

Santos (2010 p.54), na obra, uma revolução democrática da justiça, traz como primeira reflexão, uma relação entre o ensino jurídico e suas funções no direito. Argumenta que o sistema de ensino jurídico não foi criado para acompanhar e responder as inovações sociais ou da ruptura com antigas ordens estabelecidas e sim para dar uma melhor continuidade ao próprio sistema que o alimenta.

Assim, o autor argumenta que para que haja uma mudança nesse paradigma posto, é necessário repensar a formação de todos os operadores do direito: juízes, promotores, procuradores, defensores públicos, promotores e membros do ministério público. “temos que formar profissionais para a complexidade, para os novos

desafios, para os novos riscos. As novas gerações vão viver em uma sociedade, que como eu dizia, combina uma aspiração democrática muito forte com uma consciência de uma desigualdade social muito sólida. ” (SANTOS, 2010 p.54).

Santos estabelece um retrato do magistrado que serve como uma crítica ao nosso modelo de ensino jurídico. Predomina na visão dos magistrados

Uma cultura burocrática, assente em três grandes ideias: a autonomia do direito, a ideia de que o direito é um fenômeno totalmente diferente do que ocorre na sociedade e é autônomo em relação a essa própria sociedade; uma concepção restritiva do que é esse direito, o do que são os autos do qual o direito se aplica; e uma concepção burocrática ou administrativa dos processos.(SANTOS, 2010, p.55-56).

Este autor estabelece que existam diversas formas de se manifestar a compressão do direito com a realidade. Uma primeira forma é o claro privilegio de interpretação do direito a partir do prisma do direito penal ou do direito civil, concentrado uma visão míope do fenômeno jurídico que é muito mais complexo que isto. Uma segunda forma é a formação de uma cultura generalista a partir do qual, só o magistrado pode resolver os litígios dentro de uma perspectiva generalista e universalista como posta em lei. Uma terceira forma é a desresponsabilização sistêmica na qual, a autonomia do direito é correlata a autonomia dos agentes. Tem três sintomas. No primeiro sintoma a não responsabilização pelos problemas do próprio sistema, transfere-se a culpa para outro sistema ou para a própria sociedade. O segundo sintoma está relacionado a fragmentação dos maus resultados dentro do próprio sistema. E o terceiro e último sintoma se refere as consequências dos próprios procedimentos e suas burocratizações. (SANTOS, 2010, p.54).

Uma quarta forma se refere ao privilegio do poder, onde o próprio sistema burocrático normativo não vê os agentes jurídicos como cidadãos em iguais direitos, e sim que há uma separação de julgamentos entre autoridades políticas e cidadãos comuns. A quinta forma se refere a uma preferência por tudo que é formal, institucionalizado e burocratizado. A sexta forma se refere ao afastamento do poder judiciário da sociedade, principalmente em suas decisões, que privilegiam uma interpretação restrita da lei. E por fim, a sexta forma se refere a confusão entre individualismo com independência, com aversão ao trabalho em grupo, cultura interdisciplinar etc.(SANTOS, 2010, p.56-57).

Ao que tange a cultura jurídica dentro de uma perspectiva pedagógica que se relaciona ao paradigma dogmático-normativo ainda adotado nas faculdades de direito, há uma promoção de uma visão míope, pois existem diversas formas de direito, de poder e de conhecimento muito além da mera visão dogmática do direito. Dessa forma, (BOURDIEU,1975) a formação dos bacharéis acaba por formar profissionais afastados das diversas problemáticas que rondam a sociedade promovendo mecanismos de violência simbólica, ao deslegitimar posições e propostas de mundo diferentes das paradigmáticas.

No Brasil e em diversos países, tem se adotado um modelo de expansão desordenada do ensino superior, em forma de modelos de “escolões”, que privilegiam uma educação voltada somente ao ensino com uma visão pedagógica tradicional e tecnicista e que não privilegia uma educação com base na pesquisa e extensão.

FREIRE (1994), alerta sobre o chamado ensino bancário: quando o docente apenas deposita o conhecimento para que aluno seja apenas receptor, não promove qualquer transformação neste. Para a superação neste sentido, seria necessário o docente problematizar questões, dessa forma, criando no aluno uma relação de construção do conhecimento em que ele se torna agente crítico e autônomo em seu pensamento, na chamada educação libertadora.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (..)quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de curiosidade epistemológica. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. New York: Herder&Herder, 1970 (manuscrito em português de 1968). Publicado com Prefácio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 218 p., (FREIRE, 1994, 184 p.).

Esse paradigma leva a uma pesquisa jurídica direcionada a mera exegese legal do texto normativo, sem uma maior contextualização social com os problemas que alicerçam o direito.

Apesar das mudanças legais ocorridas com a portaria 1886/1994 e a resolução n 9/2004 que produziram uma necessidade de mudança no ambiente das faculdades de direito com a obrigatoriedade legal de formação sólida em humanidades, com as chamadas matérias propedêuticas, parece que o quadro dogmático permanece hegemônico.

Santos (2010) argumenta que o curso de direito precisa passar por algumas transformações. Como por exemplo, a própria formação pedagógica dos professores, repensando o mero critério de prática profissional para o exercício do magistério, que acabava por ser a segunda profissão do professor de direito.

Um professor sem nenhuma preparação pedagógica e sem nenhuma reflexão crítica acerca de sua ação docente torna-se um improvisador, ou no melhor dos casos, um especialista de ensino antidialógico, contratado para proferir alguns discursos semanais que deverão ser repetidos fielmente em provas e trabalhos. Essa antipedagógica asfixiante subjaz ainda hoje a grande parte do ensino jurídico, não podendo esperar dela nenhuma preparação para práticas exigentes de cidadania e de democracia. Cabe resgatar a contribuição de Paulo Freire quando argumenta que nenhuma educação é neutra, e que conscientes ou não disso, os educadores desenvolvem suas atividades, contribuindo em maior ou menor grau, para a libertação dos indivíduos ou de sua domesticação. (SANTOS, 2004, p. 60).

O autor comenta que existe um processo de modernização do direito, mas que esta atinge mais os programas de pós-graduação, pois a deformação se dá na própria graduação onde se normalmente aprende” nenhuma atenção foi dada aos direitos humanos, onde o direito das águas foi ensinado sem o direito das bacias hidrográficas, ou onde o direito de propriedade foi ensinado com base na velha lição individualista do Código Civil” (p. 61).

SANTOS (2010,p.63) arremata suas conclusões elencando que apesar das mudanças e transformações no ensino jurídico, as faculdades de direito a nível nacional, continuam limitadas a dar o salto para um modelo jurídico de ensino mais comprometido socialmente e mais sofisticado epistemologicamente. O autor propõe também uma crítica e necessidades de estudos críticos sobre o modelo de ensino jurídico empreendido no país, com uma proposta mais exploratória e propositiva, que inclusive, faz parte desse estudo monográfico contemplar uma crítica epistemológica ao ensino jurídico por meio da pesquisa.

É necessário estabelecer que a dogmática seja apenas um dos saberes jurídicos que vigoram na sociedade e que todos os saberes devem ser estudados nos bancos das faculdades de direito. Assim, a educação jurídica deve se comprometer a transmitir um saber intercultural, interdisciplinar e comprometida com um saber com ênfase na responsabilidade cidadã.

Gustin (2013, p. 8-9) assevera que o enfoque metodológico da pesquisa, deixa de ser monológico, se transformando em multidisciplinar, com a cooperação técnica entre os campos do conhecimento, assumindo uma vertente multidisciplinar. Essa cooperação se transforma com a coordenação entre diversas áreas do conhecimento, dando origem a transdisciplinaridade. A autora elenca que do antigo paradigma da consciência, surge um novo paradigma da Inter e da transcooperação, baseada em uma razão comunicacional, com uma flexibilização do objeto jurídico sendo variável a depender do enfoque social dado.

Gustin (2013, p. 19), enumera que toda opção metodológica pressupõe uma concepção provisória da realidade. Assim, existem 3 elementos que condicionam a pesquisa no campo jurídico. Um primeiro elemento “é a ideia de que a realidade jurídica está condicionada a trama de relações de natureza econômico, política, ética e ideológica”. Assim, o direito se estabelece como um objeto cultural e social. (...) “o segundo elemento se refere a necessidade de se questionar os institutos já positivados no ordenamento jurídico nacional, (...) que reproduzem o “status quo” (...) praticamente desconhecendo as demandas de transformações da realidade mais abrangente. O terceiro elemento”, refere-se ao fato que a escolha da metodologia significa adoção de uma postura político-ideológica perante a realidade.

3.3 DO PARADIGMA SENSO COMUM TEÓRICO AO PROBLEMA FUNDAMENTAL DA DOGMÁTICA NO ENSINO E PESQUISA JURÍDICOS.

A potencialidade revolucionária e, portanto, a importância da pesquisa dentro da discussão sobre a teoria do conhecimento, pode ser enfatizada sob a leitura de Thomas Kuhn, que estabelece o importante conceito de paradigma: “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2006, p. 13).

A reflexão do saber científico e da pesquisa, em si, não passaria por um acúmulo constante em uma escala evolutiva, como pensava Popper (1972, apud KHUN, 2000, p. 13). Na verdade, ela é construída através da ideia de um **consenso operado por rupturas**. Este é estabelecido pela comunidade científica sobre o que

é válido e aceito cientificamente em determinado tempo, o que é sempre sujeito a rediscussão e mudança.

Ocorre que, o paradigma dominante do Direito, está relacionado ao apego à dogmática formal, fechando o campo de interpretação jurídica a própria norma, dissociando assim, toda a complexidade dos fenômenos sociais.

Logo, é possível perceber que o paradigma do direito enquanto ciência voltada à prática e ao mundo da deontologia e da análise do dever-ser ao menos, deve adotar um novo paradigma em sua formulação enquanto área do conhecimento humano, dando **o devido privilégio à pesquisa como mecanismo de autopoiesis** e buscando a problematização científica proposta pela discussão e busca de problemas e hipóteses, bem como, a necessária reflexão sobre qual seria seu objeto.

Em investigação sobre esta questão, Naspolini (2013, p.497) problematiza que a matriz epistemológica que condiciona tanto o ensino quanto a pesquisa no Brasil, é o paradigma dogmático da Ciência Jurídica (2013, p.497.).É criada então de forma artificial, a ausência de possibilidade de diálogo epistemológico entre possibilidades do fenômeno jurídico se manifestar e ser compreendido. Assim, saber científico, no campo jurídico, muitas vezes se resume a dogmática e positivismo jurídico.

Essas condicionantes determinam formas de conhecer, aprender e o próprio entendimento de como se conjuga o entendimento do senso comum, sobre o que seria o direito. Este paradigma dogmático converteu-se assim, no próprio conhecimento sobre o objeto que norteia o paradigma: o estudo e análise da norma jurídica que se reproduz nos manuais, nas notas de aula e também nos artigos produzidos em sala de aula. (NASPOLINI, 2013, p. 497).

A autora ainda pontua toda a base que justificaria esse modelo: seja o Estado Racional Moderno, ou a concepção legalista de direito – são ambos insatisfatórios e limitados, principalmente “ por não conseguirem responder as novas demandas criadas pelas novas formas de sociabilidade e pela complexificação dos conflitos, cada vez mais acirrados”. (NASPOLINI, 2013, p.498).

Apesar do positivismo brasileiro, diante deste enfrentamento com uma realidade social mais complexa, refletindo em uma crise de legitimidade na própria

elaboração e aplicação da justiça, continua vigorando como um paradigma. Porém o que ocorre, é que a uma reprodução acadêmica principalmente no ensino jurídico ministrado nos bancos das faculdades país afora, onde “ das ordenações manuelinas, (...) , para o código civil de 1917, ao Código de Defesa do Consumidor de 1990, a formação do profissional da área jurídica consiste predominantemente em ler e decorar, leis, artigos, parágrafos, incisos e alíneas.

Portanto, o direito enquanto ciência, deve ir muito além do mero estudo da letra da lei. É um sistema com uma dinâmica maior, que deve inter-relacionar a um processo internacional, social, histórico e político. (NASPOLINI,2013,p.500). O direito assume uma face instrumental, enquanto seu caráter emancipatório fica reprimido, sob o prisma metodológico dominante da dogmática.

Warat (1988, p.31), traz importante contribuição ao tema com a elaboração da categoria teórica do “senso comum teórico dos juristas”.

Segundo o autor

Os juristas de profissão sempre se encontram “condicionados”, em suas práticas cotidianas, por representações cotidianas, por um conjunto de representações, imagens, noções baseadas em costumes, metáforas, e preceitos valorativos e teóricos, que governam seus atos, suas decisões, e suas atividades. A esse conjunto dou o nome de “ sentido comum teórico dos juristas” lembrando que ele funciona como um arsenal ideológico para a prática cotidiana do direito. Em outras palavras, Trata-se de um complexo de saberes éticos vividos como diretrizes – ou seja, como pautas que disciplinam o trabalho profissional dos juristas, regulando sua atividade advocatícia, judicial e teórica.(WARAT, 1988, p.31)

Warat (1988) engloba as diversas teorias positivistas como um campo epistemológico do senso comum teórico dos juristas: “representando um complexo de saberes acumulados: juntando representações funcionais provenientes de conhecimentos morais, teológicos, metafísicos, estéticos, políticos, tecnológicos, científicos, epistemológicos, profissionais e familiares, que os juristas aceitam em suas atividades diárias. ” (WARAT. 1988, p.39).

Essas representações são produzidas e reproduzidas por discursos e também por órgãos oficiais, como “ parlamentos, os tribunais, as escolas de direito, as associações profissionais e a administração pública” (WARAT, 1988, p. 39).

Um importante catalisador para pensar uma superação desse modelo é buscar na pesquisa e nos próprios programas de pós-graduação, que através da própria pesquisa científica jurídica, deve encontrar formas de identificar e superar, no campo epistemológico, a tese juspositivista, em que o único objeto da Ciência

Jurídica são as normas emanadas pelo Estado. Pois, como pontua Andrade (1996, p. 67),” a partir deste axioma fundamental (Direito=Lei), se desenvolvem as suas crenças teóricas básicas, sobre os conceitos de direito, norma, fontes do direito, ordenamento jurídico, e atividade científica e judicial”. Porém, o autor destaca que a principal engrenagem que sustenta esse sistema são as escolas de direito.

Adeodato (2002) declara que a principal tarefa da Dogmática Jurídica é demonstrar a crença na racionalidade do seu sistema decisório, “ Para isso, camufla eficientemente seus aspecto arbitrário através de princípios prefixados- pela própria dogmática escolhidos e manipulados- dos quais a decisão parece fluir sem ser opressiva (...) Mas a dogmática não dirime o conflito, só o neutraliza do ponto de vista jurídico, deixando a questão tensionada, ainda aberta” (2002, p.33-34). Assim, a principal tarefa da dogmática para Andrade (1996, p.81), é “ abstrai os conflitos da problemática social, econômica e política, na qual estão inseridos e tenta neutralizá-los, tornando-os “abstratos, interpretáveis, definíveis e decidíveis juridicamente”.

Ao que tange a pesquisa e o conhecimento científico em si, Marques Neto (2001, p.13) pontua que a dogmática “não pode ser puro reflexo de um objeto ideal que está sendo conhecido, como afirmavam os positivistas extremistas , pois, toda pesquisa criadora é um trabalho de conhecimentos novos, como uma construção ativa, engajada, e não uma simples captação passiva da realidade”.

Quando se busca conhecer um objeto, existe um ato de construção, de forma que o dado não é dado: é construído (Marques Neto, 2001, p.15). Assim, não é um simples caso de verificação, pois a realidade não pode ser reduzida a um modelo ideal, pois é complexa e afetada por diversos fatores. Bachelard diz que o dado é sempre reconstruído, e o processo de conhecimento é um processo de reconstrução que exige sempre a constante retificação dos erros do passado” (MARQUES NETO, 2001, p.13). Agostinho conclui afirmando que “a relação entre sujeito cognoscente x objeto cognoscível nunca é neutra e objetiva, pois o sujeito sempre carrega consigo seu conhecimento acumulado até então (valorativo, teórico e metodológico). O sujeito desta forma pode criar seu próprio objeto’ (MARQUES NETO 2001, p.14).

Naspolini (2013, p. 504) promovendo uma análise conjunta entre Popper (apud p. 2001) e Marques Neto (2001, p.49), analisa que enquanto aquele compreende a teoria científica como sendo sempre transitória, podendo ser superada ou retificada postumamente, este enxerga que o nível de maturidade

intelectual de uma ciência está relacionado a sua capacidade interna de autoquestionar-se, pois, o que caracteriza uma ciência é a forma provisória e o elevado de grau de refutação de suas proposições.

Assim, o principal equívoco das diversas correntes do positivismo é que a relação sujeito x objeto opera com a captação do objeto pelo sujeito, quando esta operação na verdade, só ocorre devido a ideologia que nomeia os discursos formando um falso consenso científico, segundo Marques Neto (2001, p.19).

Kelsen, ao propor a teoria pura e neutra do Direito, escolheu o estudo da norma jurídica como seu objeto, mas não disse com isso, que esta era a única fonte e norma de analisar o direito. Definindo o método da imputação e de procedimentos lógico-formais de coerência interna, Kelsen realizou um constructo do direito através da própria norma jurídica. A criticidade, o engajamento, e a subjetividade estariam fora da análise dogmático-jurídica (NASPOLINI, 2013, p. 504).

Acontece que como vimos, essa é apenas uma visão do direito, amarrada e condensada metodologicamente por um autor. O grande problema é que esta visão se tornou o próprio paradigma da Ciência Jurídica até hoje. A visão dogmática restringe uma possibilidade crítica de pensar o direito por outros métodos e condensar, os próprios conflitos que existem na sociedade, e que necessitam de outros aportes, como influência teórica de outras áreas etc.

3.4.1 o problema da reprodução dogmática no ensino do direito.

O grande problema da influência da dogmática positivista no direito brasileiro tem com um dos seus grandes reflexos, a formatação da educação jurídica⁴.

Naspolini (2013, p. 506), encara a questão levantando que as próprias faculdades de direito desde sua grade curricular, espelham a escolha pelo dogmatismo-positivista e pelo senso comum teórico dos juristas, pois as ementas das matérias, muitas vezes são reproduzidas com a própria letra da lei, fugindo de qualquer tipo de problematização teórico-conceitual, que por si só deveria partir a base de quaisquer matérias com pretensões científicas.

Naspolini (2013, p.506), ainda analisando a questão aqui tratada, elenca que os manuais jurídicos contém apenas informação de caráter instrumental, como um conjunto de dogmas jurídicos, como verdades reveladas, levando o discente a uma

4 Educação Jurídica aqui é entendida aquela que conjuga Ensino com pesquisa.

forma de pensar acomodada e acrítica. E com certo apego a uma erudição manualesca, carregada de ideias pré-concebidas, amarrações lógicas aparentemente perfeitas e ausência de qualquer preocupação científica ou mesmo social.

Esta cultura acrítica leva aos próprios professores de direito a não se familiarizarem com padrões científicos usuais: “*double blind peer review*, ou duplo-cego, o controle de endogenia, grupos de pesquisa, pesquisa de campo e outros. Esse grupo prefere pesquisas individuais do alto argumento de autoridade e sem compromisso com a coerência científica e teórica, com o debate e análise de seus pares”. (NASPOLINI 2013,p.506).

Esse domínio do paradigma dogmático é claramente visto no Ensino Jurídico Brasileiro. As reformas curriculares foram sendo acrescentadas de forma contínua nas disciplinas profissionalizantes com a mesma denominação dos códigos que a respeitam. Com o Direito Civil, estudando o Código Civil, o Direito Penal, estudando o Código Penal, etc. E o principal problema “tudo isso sem qualquer questionamento acerca da política de produção das normas, dos efeitos da sua aplicação, e, principalmente, de sua adequação em dado contexto socioeconômico”. (NASPOLINI , 2013, p.508).

As disciplinas propedêuticas ficariam a cargo de realizar problematizações, mas estas são constantemente desprezadas pelos próprios docentes, vistas como não-direito, faltam profissionais que queiram lecioná-las ou se especializar nelas, ou ainda são usadas como uma espécie de pedágio para os professores de início de carreira ou menos titulados pelo departamento, para por fim, poder ensinar o ‘direito’ real. (NASPOLINI, 2013,p.508).

Lênio Streck (2000, p. 73), analisando a problemática posta em questão, analisa que o Brasil estabeleceu uma cultura jurídica *standard*, na qual, os manuais jurídicos oferecem ao jurista, na prática de sua profissão, ‘soluções e conceitos lexicográficos’, compondo os diversos conteúdos de petições, pareceres, e sentenças “ com ementas jurisprudenciais que são citadas, no mais das vezes, de forma descontextualizada.

Em relação à linguagem e a produção científica em si, as publicações de artigos em periódicos científicos e anais de congressos são desconhecidas pelos professores e pouco citada pelos pesquisadores do direito. Há um predomínio da

cultura do livro, com favorecimento de manuais como bibliografia básica em todas as disciplinas. Com o uso do argumento de autoridade e não a autoridade do argumento, como já frisamos anteriormente com Nobre (2009). O *qualis* das revistas jurídicas apenas agora começa a ser um referencial de leitura na área.

Tércio Sampaio, em relatório sobre o ensino jurídico realizado pela OAB, arremata que

Manuais de direito no Brasil são, em regra, dogmáticos e de baixa densidade em matéria de problematização científica. Na maioria são meramente classificatórios, repetem, resumem (mal) velhas teorias, nunca ensinam o estudante a pensar juridicamente, sugerindo, ao contrário, que o pensamento jurídico se resume em citar autores, repetir textos normativos e chegar a conclusões baseadas em autoridade da jurisprudência FERRAZ JÚNIOR (1996,p.284)

Assim, a pesquisa científica, acaba por sofrer um movimento de *autopoiese*, se retroalimentando do próprio sistema de ensino jurídico com suas reproduções manualescas. E a ideia de validade do próprio direito, a ideia de norma.

Conclui-se que está posto em debate, a necessidade de repensar o próprio objeto de estudo e de ensino do direito, ao qual, a pesquisa jurídica assume um eixo central de problematizar este estado das coisas permanente e simbólico no campo jurídico. Essa problematização deve ocorrer através dos questionamentos metodológicos a essa base ideológica e epistemológica. Pois o fenômeno jurídico é uma construção cultural, social, econômica e política.

Devem então, os programas de pós-graduação em direito, tomar a frente desse embate científico (devido a seu corpo docente mais qualificado cientificamente e com uma melhor infraestrutura metodológica) em prol de uma verdadeira renovação científico- cultural no campo jurídico, principalmente para oxigenar as noções dogmáticas para um plano renovado de pensamento.

4. A SITUAÇÃO DA PESQUISA NA FACULDADE DE DIREITO – ANÁLISE DE DADOS REALIZADA A PARTIR DO RELATÓRIO DO NÚCLEO DE PESQUISA E EXTENSÃO

4.1 BREVE HISTÓRICO DA FACULDADE DE DIREITO DA BAHIA

Segundo Rocha (2015, p.25), o surgimento da Faculdade da Bahia teve como alicerce a instauração da república em 1889, e a autorização estatal para instalação de instituições de ensino superior de caráter privado, quebrando o monopólio do Ensino Superior que era somente público até então.

Benjamin Constant foi nomeado ministro da Instrução pública em 1890, realizando uma reforma universitária neste mesmo ano. Com influências positivistas, republicanas e federalistas, com o decreto 1030-A, de 14 de dezembro de 1890, houve a autorização para que fossem criadas faculdades privadas, sob a denominação de "Faculdades Livres" e com autorização estatal para terem os mesmos privilégios das faculdades federais (ROCHA, 2015, p. 26).

Segundo Carlos Velloso (2012), a Faculdade Livre de Direito da Bahia foi a primeira a ser fundada em 15 de abril de 1891. O decreto presidencial 559 de 2 de Janeiro de 1891, autorizou o seu funcionamento.

Figuras das mais expressivas, José Machado de Oliveira, segundo Gidi (2010, p.257) argumenta que Machado foi um dos principais responsáveis pela fundação da Faculdade da Bahia angariando esforços através da alta sociedade baiana, para fundar e custear a faculdade. Após terminar o curso de direito na faculdade de Recife em 23 de novembro de 1889 e que em 1890 abriu um Curso Livre de Direito, para realizar exames para a Faculdade Livre de Direito de Recife, onde não era obrigatória a freqüência. (Rocha, 2015, p. 36).

Criado o curso, há de se ressaltar também, a forte influência do campo político e econômico do Estado da Bahia e suas elites. Participações como a dos deputados constituintes nacionais José Augusto de Freitas (1891) e Amphiphio Botelho Freire de Carvalho (1891) que também foi ministro do Supremo Tribunal Federal (1892), Governador José Gonçalves da Silva (1890-1891), Senador e Governador Luiz Viana (1896-1900). Governador Severino Vieira (1900-1904). Thomaz Garcez Paranhos Montenegro, ex Governador da Bahia (1889), dentre outros. Conforme explicita Rocha (2015.p. 38).

A título de atividade de pesquisa científica, cabe ressaltar que logo após sua fundação, a Faculdade Livre de Direito da Bahia edita sua Revista cujo primeiro número consta do ano de 1892, e contava como seu redator chefe o professor José Augusto de Freitas, e no conselho editorial os professores: Sebastião Pinto de

Carvalho, Afonso Castro Rebello, Manuel Joaquim Saraiva e Firmino Lopes de Castro. (ROCHA, 2015,p.40).

Como primeiros artigos publicados podemos citar pareceres e artigos sobre: O esboço da evolução histórica do Direito, de Affonso Castro Rebelo, O Código Comercial Brasileiro, contribuição sobre a história de sua elaboração de autoria de Sebastião Pinto de Carvalho, O Código Penal Brasileiro: estudo crítico do artigo 27. A idade e o sexo na área criminal (José Rodrigues Dória). Continha ainda uma seção de artigos opinativos e outra de Matéria Legislativa com uma análise de Manuel Joaquim Saraiva, com a discussão do projeto de Organização dos serviços sanitários na Câmara dos Deputados. (ROCHA, 2015, p. 41).

O segundo número da revista foi publicado em 1893, composto por mesmo corpo editorial e com os seguintes artigos: "Direito Civil e novas tendências, Firmino L de Castro, Envenamento e Veneno de J.R da Costa Dórea, Carneiro da Rocha e J.B Guimarães "Cerne em artigos de prática forense. Na Secção Bibliografia, Sebastião Pinto de Carvalho realiza Comentário teórico e prático do Código Civil Francês e na seção Fatos e Documentos, Dr. Raymundo Martins Mendes apresenta parecer sobre Contratos celebrados com a Bahia *Gas Company*. (Rocha, 2015,p. 43).

O terceiro exemplar de 1897, foi alterado corpo de redação composto pelo Conselheiro Antônio Carneiro da Rocha, Dr. Severino dos Santos Vieira, Dr. Leovigildo Filgueiras, Dr. Manuel Joaquim Saraiva e Dr. José R. Da Costa Dórea. Entre os artigos publicados temos: "Reforma do Ensino de autoria de Carneiro da Rocha, Discurso como Orador de formatura de Virgílio de Lemos. Dr. Nina Rodrigues escreveu artigo sobre Jurisprudência Médica sobre Lesões nos dentes, Dr. João Froes sobre "Da vida sexual mórbida perante o Código Penal Brasileiro. Na seção de Fatos, diversos discursos de Dr. Campos França, Abílio de Carvalho e Dr. Flavio de Araújo sobre a " Inauguração da Biblioteca da Faculdade". (ROCHA, 2015, p.43-44).

Pode-se fixar, desse levantamento inicial, que a Faculdade Livre de Direito da Bahia, reproduziu na sua nascença, o mesmo signo que marcou as duas faculdades de direito anteriores instaladas no Brasil (de São Paulo e de Recife), qual seja, a formação do curso por uma elite (nesse caso, a elite baiana) que angariando esforços na figura de Machado de Oliveira, passou a formar membros abastados

com o objetivo de educar a elite para a burocracia estatal e as funções e habilidades necessárias a política.

É importante destacar também, que houve atividade de pesquisa desde os primórdios tempos de Instalação da Faculdade Livre de Direito da Bahia, e que esta ou reproduzia o ideário científico da época, baseado nas teorias do racismo científico com os artigos de criminologia de Nina Rodrigues e outros, conforme já elencados por Lilian Schwarcz (1993). Além de também haver reprodução da confusão teórica entre prática profissional x teoria jurídica, conforme já elencamos em Nobre (2009), com os artigos escritos relacionados à prática profissional, ou a glosa legislativa.

4.2 ANÁLISE DA GRADE CURRICULAR ATUAL

Conforme exposta na grade curricular atual do Curso de Direito da UFBA dos 53 componentes curriculares obrigatórios, no turno matutino, e das 54 componentes curriculares do turno noturno, 40 são disciplinas do ramo dogmático (o que corresponde a 75% do total de matérias e apenas 14 componentes do ramo propedêutico, logo 25%. Das propedêuticas, as disciplinas de metodologia da pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso representam apenas 3 matérias, cerca de 2% do total de propedêuticas e 5% do total de matérias ofertadas.⁵

Ao que tange as ementas, observamos que a ementa de metodologia da pesquisa científica, concerne em uma mistura de teorias do conhecimento, a realização da parte prática do projeto de pesquisa. Dessa forma, para atendimento do desenvolvimento de competências de pesquisa para os alunos, torna-se necessário o desenvolvimento de mais matérias que estabeleçam competências científicas que favoreçam o desenvolvimento científico dos alunos.

Do que constatamos com Demo (2005), o currículo intensivo não é de forma algum tentado pelo corpo administrativo da Faculdade. A Faculdade de Direito da UFBA, segue um modelo tradicional de ensino que não favorece o ambiente de pesquisa pleno, em que, os alunos terão menos matérias e desenvolverão diversas habilidades, podendo escolher matérias afins, e estimulando um ambiente de ensino que a relação professor aluno seja estabelecida de forma menos vertical e memorizadora, e mais voltada à busca de habilidades e competências nos discentes

⁵ Disponível em: <https://direito.ufba.br/grade-curricular>

4.3 METODOLOGIA DA ANALISE DE DADOS QUANTITATIVO DESCRITIVA.

Propõe-se, realizar uma análise quantitativa descritiva, dos dados contidos no relatório do Núcleo de Pesquisa e Extensão (NPE) da Faculdade de Direito da UFBA.

Segundo Dalfovo et al (2008), Hymann (1967), elenca que uma pesquisa é classificada como descritiva, quando descreve um fenômeno e registra a maneira que ocorre. A pesquisa é descritiva – estando dentro de análises quantitativas e qualitativas, quando há um levantamento de dados e o porquê destes dados. Seguindo ensinamentos de Richardson (1989), este método caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas. Assim, esta pesquisa possui como diferencial a intenção de garantir a precisão dos trabalhos realizados, conduzindo a um resultando com poucas chances de distorções.

Richardson (1989) expõe que este método é frequentemente aplicado nos estudos descritivos (aqueles que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis).

Assim, propõe-se analisar, em um primeiro momento, nesse capítulo, as relações entre os professores efetivos e as variáveis de carga horária x titulação. Passando por uma análise dessas variáveis entre os departamentos de Direito Público, Direito Privado e Estudos Jurídicos Fundamentais.

Em um segundo momento, pretende-se trabalhar com o cruzamento das variáveis número de bolsistas x Projetos de pesquisa/professores, com relação aos projetos e bolsas de pesquisa concedidos aos docentes da Faculdade de Direito da UFBA nos projetos do PIBIC 2016 a 2018, PIBIC AF (2016/2018), Permanecer (2015 a 2018), SANKOFA 2017/2018.

4.4 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS INDICADORES DE PESQUISA E EXTENSÃO DA FACULDADE DE DIREITO DA UFBA

4.4.1 Relações docentes x carga horária x titulação

A Faculdade de Direito da UFBA, segundo dados coletados junto a Pró-reitoria de Desenvolvimento de Pessoas, tem 105 docentes efetivos e 20 docentes substitutos.⁶ (UFBA, 2018).

Do total de docentes efetivos (105), em relação à carga horária (20h, 40h ou D.E), temos 42 professores com carga horária de 20 horas, e 52 docentes com carga horária 40 horas e 11 docentes com regime de dedicação exclusiva. Assim, em termos percentuais, 40% dos docentes tem carga horária de 20 horas, 50% dos docentes tem carga horária de 40 horas e 10% dos docentes tem regime de dedicação exclusiva.

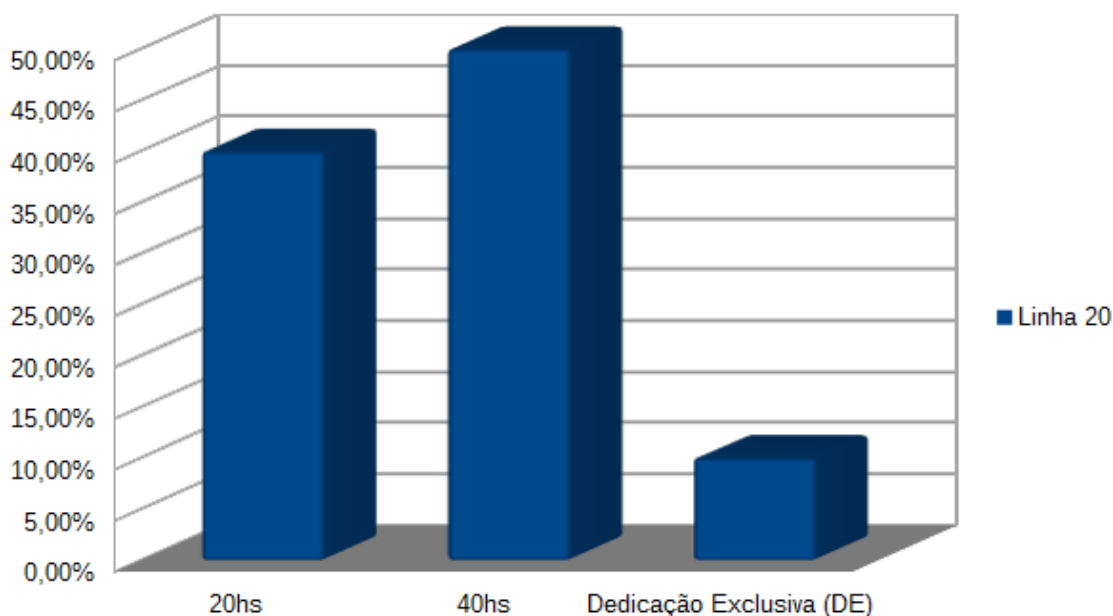


Gráfico 1- Porcentagem da relação de docentes efetivos em relação à carga horária.

Fonte: PRODEP/UFBA,2018

Do total de docentes efetivos (105), em relação à titulação (graduado, especialista, mestre ou doutor), tem-se 2 graduados, 1 especialista, 42 mestres e 60 doutores. Assim, em termos percentuais, 2% dos docentes detêm o título de

⁶ Foram desconsiderados os docentes substitutos para essa pesquisa, devido à natureza temporária de ocupação do cargo.

graduação, 1% dos docentes detêm o título de especialista, 40% detêm o título de mestre e 57% detêm o título de doutor.

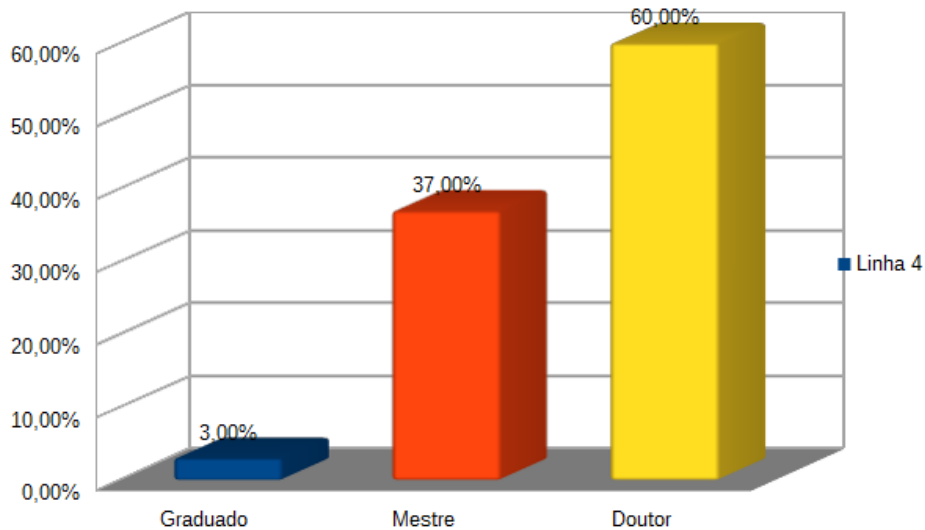


Gráfico 2. Porcentagem da Relação de docentes efetivos em relação à Titulação.

Fonte: PRODEP/UFBA, 2018

Quanto aos departamentos, onde os professores estão alocados, a divisão como segue nos itens abaixo.

DEPARTAMENTO DE DIREITO PRIVADO

a) Carga Horária

Departamento de Direito Privado: 30 professores alocados, cumprindo carga horária de 20 horas tem-se 12 docentes, 40 horas tem-se 14 docentes, dedicação exclusiva tem-se 4 professores. Assim, em termos percentuais, 40% dos docentes têm carga horária de 20 horas, 47% têm carga horária de 40 horas e 13% tem carga horária de dedicação exclusiva.

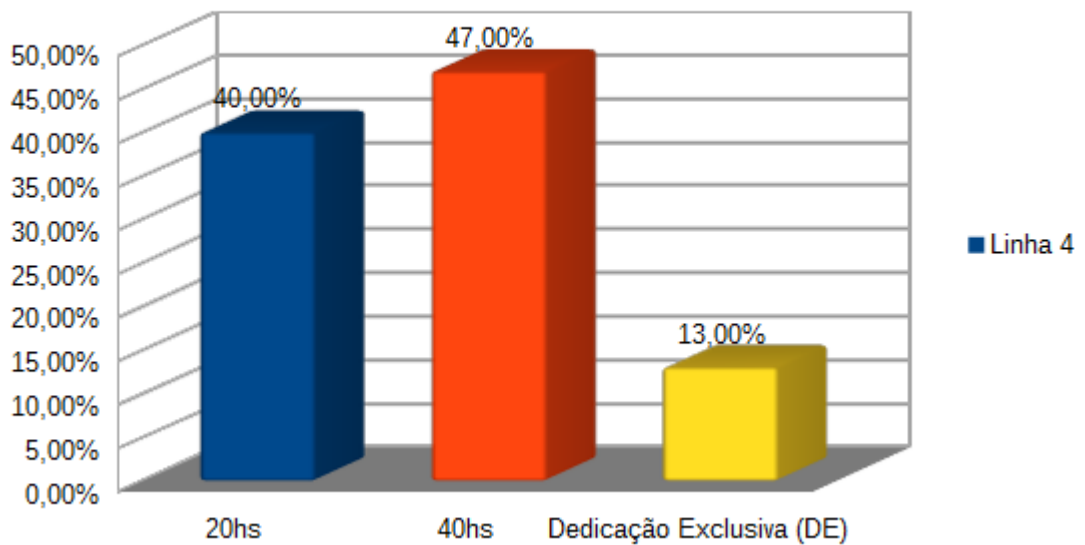


Gráfico 3- Porcentagem da Relação dos professores do departamento de direito privado em relação à carga horária.

Fonte: PRODEP/UFBA,2018

b) Titulação: 30 professores alocados, 1 detêm título de graduação, 11 detêm o título de mestre e 18 professores detêm o título de doutor. Assim, em termos percentuais, 3% dos professores têm apenas título de graduação, 37% têm o título de mestre e 60% tem o título de doutor.

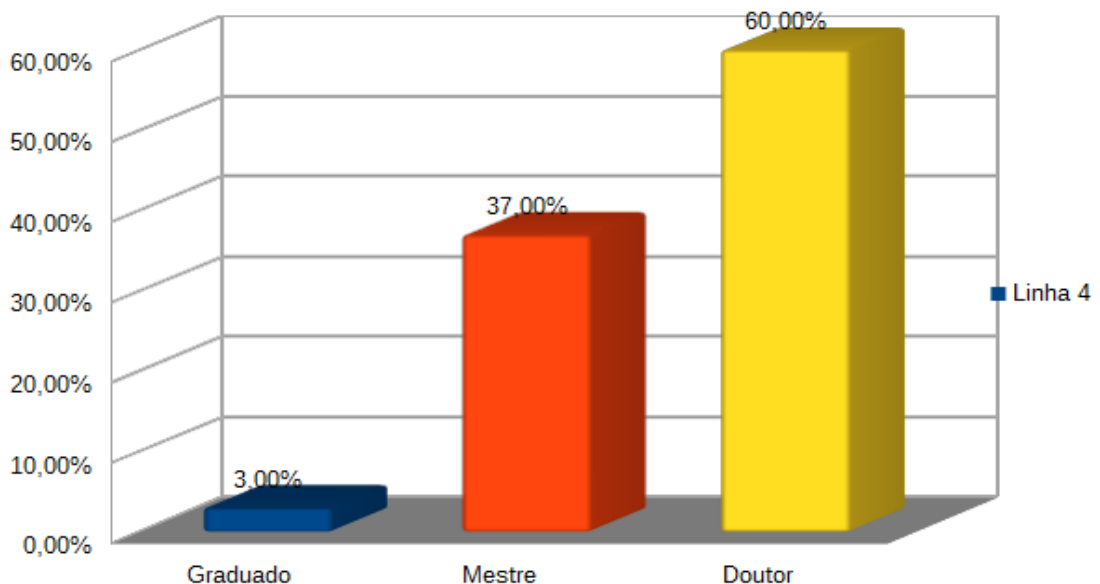


Gráfico 4. Porcentagem da relação de docentes do departamento de direito privado em relação à titulação

Fonte: PRODEP/UFBA,2018

DEPARTAMENTO DE DIREITO PÚBLICO

a) Carga Horária

Departamento de Direito Público: 45 Professores alocados no total, 20 professores tem regime de carga horária de 20 horas, 24 professores tem regime de carga horária de 40 horas e 1 professor tem regime de trabalho com dedicação exclusiva. Assim, em termos percentuais, 44% dos professores tem regime de 20 horas, 53% dos professores tem regime de trabalho de 40 horas e 2% dos professores tem regime de dedicação exclusiva.

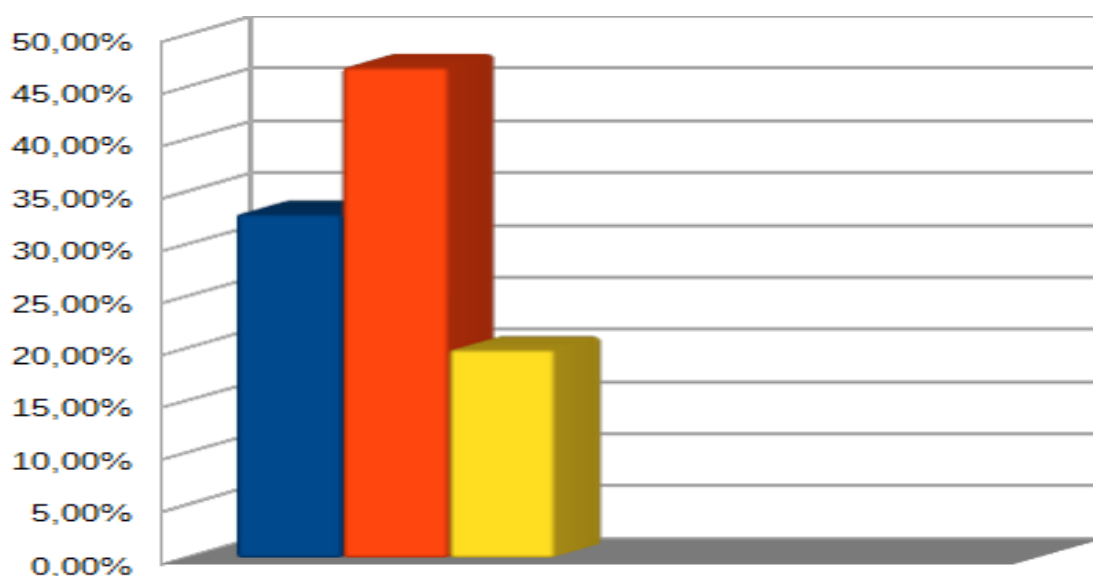


Gráfico 5 Porcentagem da relação de docentes do departamento de direito público em relação à carga horária

Fonte: PRODEP/UFBA,2018

b) Titulação

Departamento de Direito Público: 45 professores alocados no total, 1 detêm o título de graduação, 1 detêm o título de especialista, 17 docentes detêm o título de mestre e 26 docentes detêm o título de doutor. Assim, em termos percentuais, 2% detêm o apenas o título de graduação, 2 % detêm a penas o título de especialista, 38% detêm o título de mestre e 58% detêm o título de doutor.

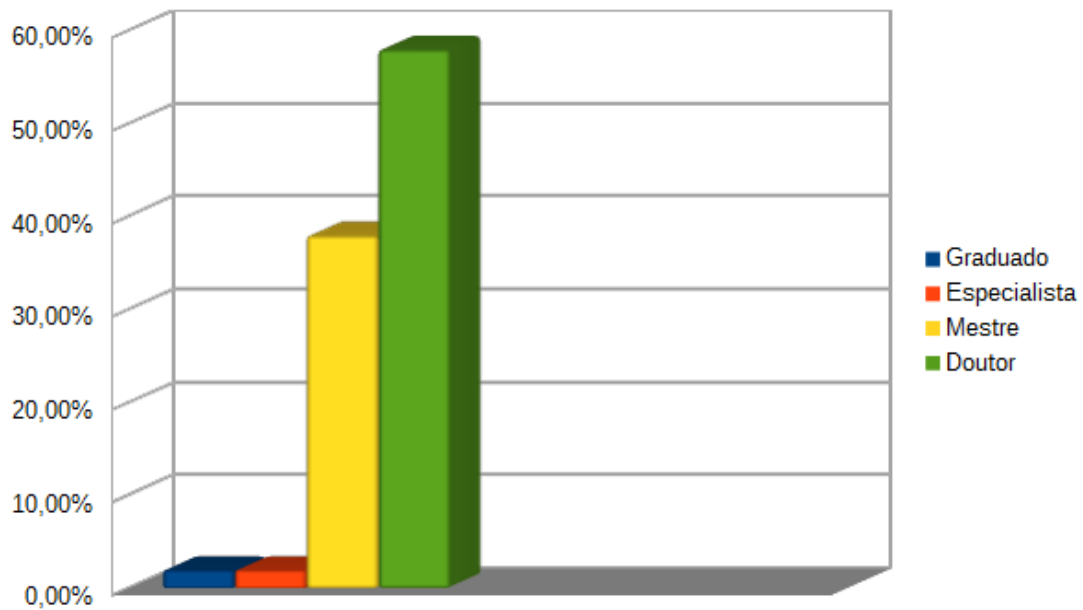


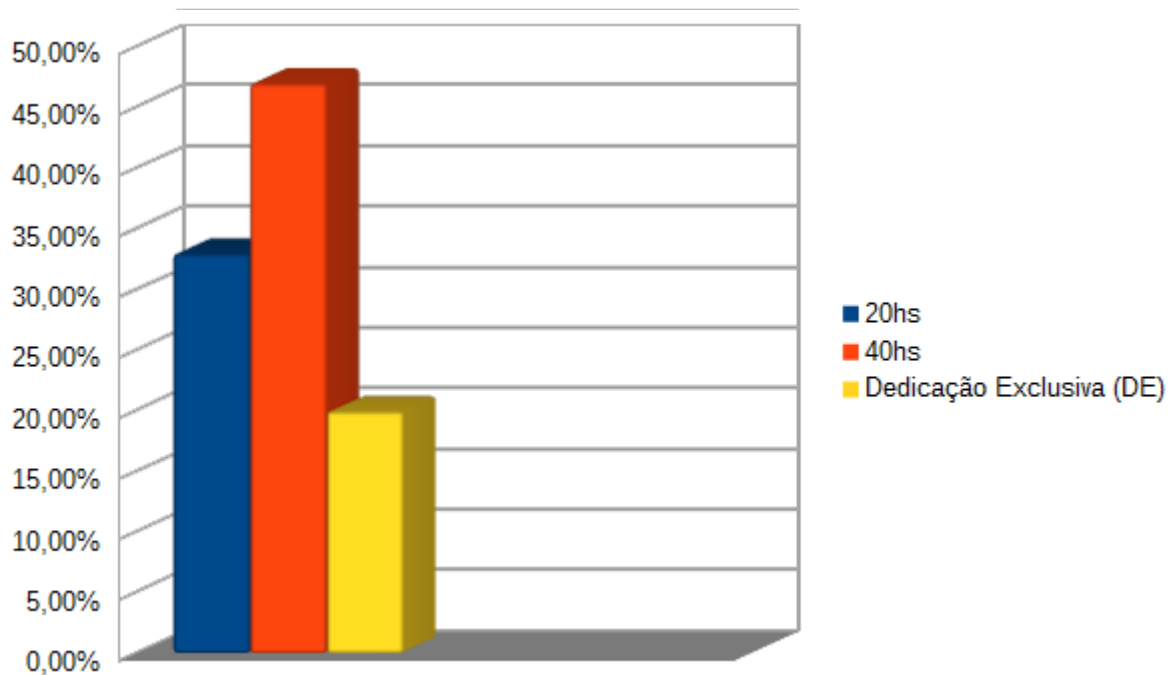
Gráfico 6. Porcentagem da relação de docentes do departamento de direito público em relação à titulação.

Fonte: PRODEP/UFBA,2018

DEPARTAMENTO DE ESTUDOS JURÍDICOS FUNDAMENTAIS

a) CARGA HORÁRIA

Departamento de estudos jurídicos fundamentais: 30 docentes alocados no total, com carga horária de 20 horas, tem-se 10 professores, cumprindo carga horária de 40 horas tem-se 14 docentes, cumprindo carga horária de dedicação exclusiva tem-se 6 docentes. Assim, em termos percentuais, tem-se que: 33% dos professores têm regime de carga horária de 20 horas, 47% dos professores tem regime de trabalho de 40 horas e 20% dos professores tem regime de trabalho de dedicação exclusiva.

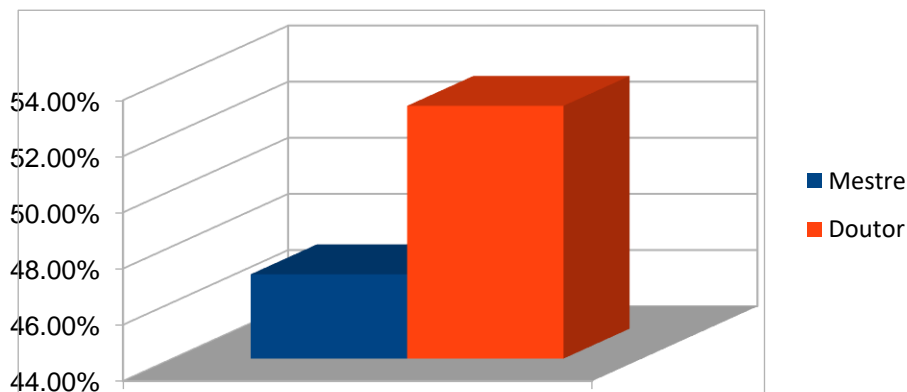


Gráfico 7. Porcentagem da relao de docentes do departamento de estudos jurídicos fundamentais em relao  titulao

Fonte: PRODEP/UFBA, 2018

b) Titulao

Departamento de estudos jurídicos fundamentais: 30 docentes alocados no total, 14 docentes detm o título de mestre e 16 docentes detm o título de doutor. Assim, em termos percentuais, 47% detm o título de mestre e 53% detém o título de doutor.



Gráfico 8 - Porcentagem da relao de docentes do departamento de estudos jurídicos fundamentais em relao  titulao

Fonte: PRODEP/UFBA, 2018

4.4.2 Bases e fundamentos do Relatório NPE/FD/UFBA

O relatório de pesquisa elaborado pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão da FDUFBA tem como objetivo apresentar uma sistematização do NPE – FD -UFBA dos principais projetos de pesquisa e extensão executados na Faculdade de Direito da UFBA em 2015, 2016 e 2017.

Inicialmente, cabe fixar que a Resolução 07/2010 do Conselho Universitário, de 10 de outubro de 2016, publicada em 21 de outubro de 2016, aprovou o Regimento Interno da Faculdade de Direito da UFBA versa que

Art. 41. Núcleo de Pesquisa e Extensão (NPE) será o órgão de **apoio à pesquisa e extensão universitárias e de estímulo à publicação docente e discente no âmbito da Graduação (...)**. O Art. 42 – determina que compete ao Núcleo de Pesquisa e Extensão:

III - registrar e acompanhar as atividades dos grupos de pesquisa e de extensão que atuem no âmbito da Graduação da Faculdade de Direito;

IV - reunir e divulgar as informações relacionadas aos grupos de pesquisa e de extensão.

Art. 44. As atividades de pesquisa e extensão, além de obedecerem às normas legais e da Universidade, observarão as normas e diretrizes complementares estabelecidas pelo Núcleo, submetendo-se à sua coordenação e fiscalização. (UFBA/NPE, 2018,p.3).

Constam como coordenadores do Núcleo: a professora Sara Côrtes e como vice coordenador o professor Emanuel Lins. (UFBA/NPE, 2018).

Dessa forma, foram utilizadas diversas fontes para compilação dos dados, porém seguindo nosso próprio recorte, vamos listar apenas as fontes secundárias coletadas pelo relatório em relação ao PIBIC, PIBIC AF e PIBITI, Permanecer e SANKOFA ao que tange as atividades de iniciação a pesquisa, e em um segundo momento vamos analisar, os grupos de pesquisa liderados por docentes da Faculdade de Direito da UFBA, cadastrados na plataforma do Diretório Geral de Pesquisa (DGP) e em um terceiro momento optou-se por compilar os dados representados pelos grupos de pesquisa liderados por professores da faculdade de direito da UFBA feito pelo cadastro geral no diretório do CNPQ.

4.4.3 PIBIC

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)⁷, conforme estabelecido pelo (CNPQ, 2016) define como objetivo principal o apoio a chamada política de pesquisa no âmbito das instituições de ensino e ou de pesquisa com o financiamento e concessão de bolsas de iniciação a pesquisa acadêmica, com vistas a integrar os alunos de graduação com o ambiente de pesquisa científica. As cotas das bolsas de pesquisa são concedidas diretamente as instituições, que definem os projetos de pesquisa e seus professores coordenadores que serão contemplados com as cotas, os professores selecionaram os estudantes.

Como principais objetivos, o programa busca:
desenvolver despertar vocação científica e incentivar novos talentos entre estudantes de graduação;
contribuir para reduzir o tempo médio de titulação de mestres e doutores;

- contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional;
- estimular uma maior articulação entre a graduação e pós-graduação;
- contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa;
- contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação.
- estimular pesquisadores produtivos a envolverem alunos de graduação nas atividades científica, tecnológica e artístico-cultural;
- proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa; e
- ampliar o acesso e a integração do estudante à cultura científica.

(CNPQ, 2018)

⁷ O **SisBIC** é o Sistema de Gerenciamento de Bolsas de Iniciação da Universidade Federal da Bahia. Foi desenvolvido como uma ferramenta para gerenciar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o Programa Institucional de Bolsas de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (IC Jr). O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) visa a formação de estudantes de graduação da UFBA em pesquisa científica. Na UFBA, ele é financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado da Bahia (FAPESB) e pela própria UFBA. O Programa Institucional de Bolsas de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) visa a formação de estudantes de graduação da UFBA em pesquisa tecnológica e inovação. O programa é financiado, na UFBA, pelo CNPq. (UFBA/NPE, 2018, p.3).

A bolsa tem duração de 12 meses, com início em primeiro de agosto do ano de implantação até julho do ano seguinte. Os requisitos para pleitear as instituições pleitearem as bolsas são os seguintes: a) instituições públicas, privadas ou comunitárias, que tenham ou não um curso de graduação, e que detenha de infraestrutura mínima para abrigar atividades de pesquisa. (CNPQ, 2018).

Os professores-orientadores, devem deter o título de doutor, e demonstrar atividades regulares de pesquisa. Os alunos devem manter comprometimento com as atividades de pesquisa com desenvolvimento de habilidades e competências.

4.4.3.1 PIBIC 2016-2017

Segundo dados do relatório (UFBA/NPE, 2018) foram aprovados seguindo o edital PIBIC 2016/2017, 22 projetos de IC (iniciação científica), orientados por 22 docentes (aproximadamente pouco mais de 20% do total de professores efetivos da faculdade de direito da UFBA, que representam um universo total de 105 docentes efetivos, todos membros de Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPQ.), totalizando um total de 36 estudantes bolsistas contemplados.

Por área do conhecimento jurídico.

Foram contempladas 12 áreas do conhecimento jurídico

Em Direito Constitucional, foram 3 projetos aprovados, com 3 professores contemplados totalizando 6 bolsas de iniciação científica para alunos discentes. Correspondendo a 14% dos projetos aprovados e 17% dos bolsistas.

Em Direito Civil, 1 professor foi contemplado com 1 projeto aprovado com 3 bolsas de iniciação científica. Correspondendo a 4,5% do total de projetos aprovados e em relação à bolsa 8% do total de bolsas cedidas.

Em Direito Penal, 4 professores foram contemplados, totalizando 6 bolsas de iniciação científica para discentes. Correspondendo a 18% do total de projetos contemplados e em relação às bolsas 16% do total de bolsas concedidas.

Em Processo Penal, 1 professor foi contemplado com 1 bolsa de iniciação científica. Correspondendo a 4,5% do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, 2,7% das bolsas concedidas.

Em Direito Tributário, 1 professor foi contemplado com 3 bolsas de iniciação científica. Correspondendo a 4,5% do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e em relação à bolsa 8% do total de bolsas cedidas.

Em Processo Civil, 2 professores foram contemplados com 2 projetos aprovados, totalizando 3 bolsas de iniciação científica. Correspondendo a 9 % do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 8% em relação à bolsa do total de bolsas cedidas.

Em Mediação e Arbitragem, foram 2 professores contemplados com 2 projetos aprovados, totalizando 5 bolsas de iniciação científica. Correspondendo a 9 % do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 14% em relação ao total de bolsas cedidas.

Em Direito do Trabalho foram dois professores contemplados com 2 projetos aprovados, totalizando 3 bolsas de iniciação científica. Correspondendo a 9 % do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 8% em relação ao total de bolsas cedidas.

Em Processo do Trabalho, foi 1 professor contemplado com 1 projeto aprovado e 3 bolsas de iniciação científica. Correspondendo a 4,5% do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 8% em relação ao total de bolsas cedidas.

Em Bioética e Direito dos Animais, foram 2 professores contemplados com dois projetos aprovados, totalizando 2 bolsas de iniciação científica. Correspondendo a 9% do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 5% em relação ao total de bolsas cedidas.

Em História do Direito, foi 1 projeto aprovado, contemplando 2 bolsas de iniciação científica. Correspondendo a 4,5% do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 5% em relação ao total de bolsas cedidas.

Em Segurança Pública, foi 1 projeto aprovado, contemplando 1 professor, e 1 bolsa de iniciação científica. Correspondendo a 4,5% do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 3% em relação ao total de bolsas cedidas.

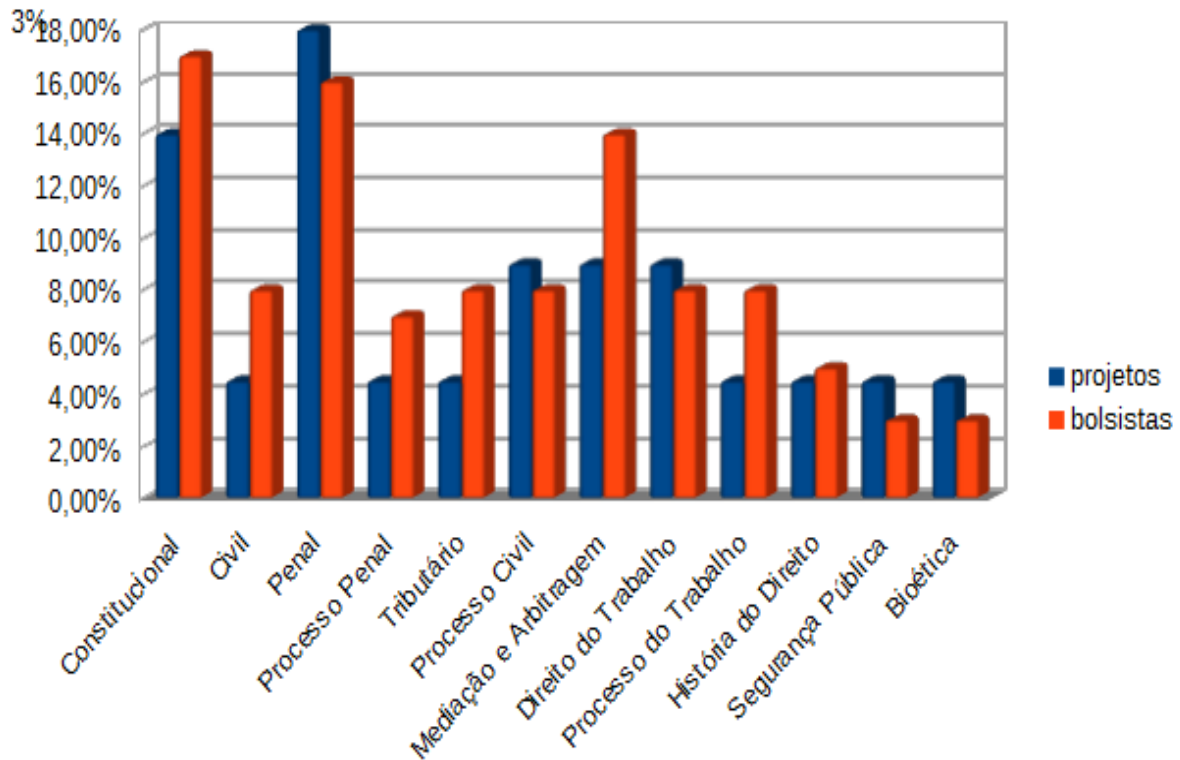


Gráfico 9- Relação áreas do conhecimento jurídico x bolsistas PIBIC 2016/2017

Fonte: NPE/UFBA, 2018.

4.4.3.2 PIBIC- AF⁸ (2016-2017).

Segundo dados do relatório, foram aprovados 4 projetos de Iniciação a pesquisa, contemplando 3 áreas do conhecimento jurídico; Penal, Trabalho e Civil. Totalizando 4 professores e 8 bolsistas contemplados. Ressaltar importância do PIBIC AF, em relação à permissão para que professores mestres possam pleitear bolsas.

Por área do conhecimento jurídico

Em Direito Penal, foram 2 projetos aprovados com 2 professores contemplados totalizando 5 bolsas de pesquisa. Correspondendo a 50% do total de

⁸ O Programa Institucional de Iniciação Científica - PIBIC nas Ações Afirmativas - PIBIC - Af é dirigido às universidades públicas que são beneficiárias de cotas PIBIC e que têm programa de ações afirmativas. Trata-se de um programa piloto que prevê a distribuição de bolsas de Iniciação Científica - IC às instituições que preencham esses requisitos e se interessem em participar do programa. (...)O PIBIC nas Ações Afirmativas é um programa que tem como missão complementar as ações afirmativas já existentes nas universidades. Seu objetivo é oferecer aos alunos beneficiários dessas políticas a possibilidade de participação em atividades acadêmicas de iniciação científica. Este Programa está inserido no PIBIC e é resultado de uma parceria entre Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Ministério da Ciência e Tecnologia - CNPq / MCTI. (CNPQ, 2018, p,1)

projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 62% em relação ao total de bolsas cedidas.

Em Direito do Trabalho foi 1 projeto aprovado com 1 professor contemplado totalizando 2 bolsistas. Correspondendo a 25 % do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 25% em relação ao total de bolsas cedidas.

Em Direito Civil, foi 1 projeto aprovado com 1 professor contemplado, totalizando 1 bolsista. Correspondendo a 25% do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 12% em relação ao total de bolsas cedidas.

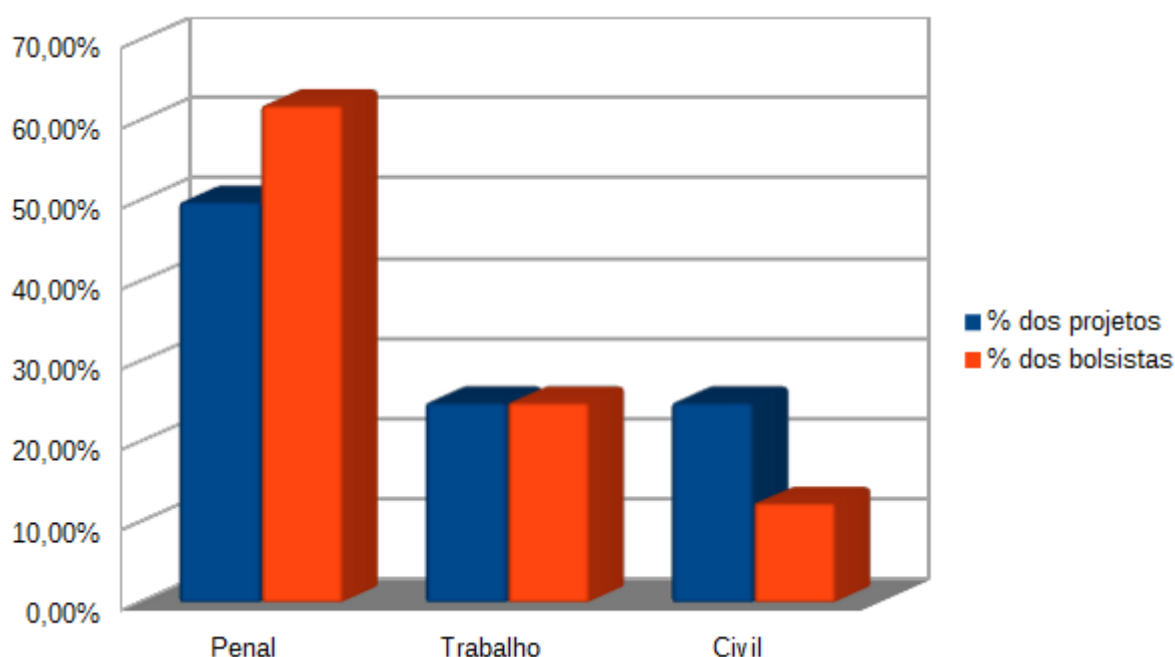


Gráfico 10 - Relação áreas do conhecimento jurídico x bolsistas PIBIC AF 2016/2017. NPE/UFBA, 2018.

4.4.3.3 PIBIC 2017/2018

Segundo dados do relatório, foram aprovados pelo edital PIBIC 2017/2018, mantendo o mesmo número de projetos aprovado no ano anterior, totalizando 22 projetos de IC (iniciação científica) aprovados, orientados por 22 docentes (aproximadamente pouco mais de 20% do total de professores efetivos da faculdade de direito da UFBA, que é de 10 docentes, Todos membros de Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPQ.), totalizando um total de 44 estudantes bolsistas contemplados, com aumento de 10% em relação ao biênio anterior.

A área com mais pesquisa é direito penal com 6 projetos, envolvendo 6 professores contando com 8 bolsistas correspondendo a 27% do total de projetos contemplados e 18% das bolsas concedidas.

Por área do conhecimento jurídico.

Em Direito Constitucional, foi 1 projetos aprovados com 1 professor contemplado totalizando 2 bolsas de iniciação científica para alunos discentes. Correspondendo a 4,5% do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 4.5% em relação ao total de bolsas cedidas.

Em Direito Civil, 3 professores foram contemplados, totalizando 7 bolsas de iniciação científica. Correspondendo a 13% do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 15% em relação ao total de bolsas cedidas.

Em Direito Penal, 6 professores foram contemplados, totalizando 8 bolsas de iniciação científica para discentes. Correspondendo a 27% do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 18 % em relação ao total de bolsas cedidas.

Em Direito Tributário, um professor foi contemplado com 1 bolsa de iniciação científica. Correspondendo a 4.5% do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 2.2 % em relação ao total de bolsas cedidas.

Em Processo Civil, 1 professor foi contemplado com 1 projeto aprovado, totalizando 3 bolsas de iniciação científica. Correspondendo a 4.5% do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 7% em relação ao total de bolsas cedidas

Em Mediação e Arbitragem, foram dois professores contemplados com 2 projetos contemplados, totalizando 6 bolsas de iniciação científica. Correspondendo a 9% do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 14% em relação ao total de bolsas cedidas

Em Processo do Trabalho, foi 1 professor contemplado com 1 projeto aprovado e 3 bolsas de iniciação científica. Correspondendo a 4.5% do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 7% em relação ao total de bolsas cedidas.

Em Direito dos Animais, foi 1 professor contemplado com 1 projeto aprovado, totalizando 1 bolsa de iniciação científica. Correspondendo a 4.5% do total de

projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 2.2% em relação ao total de bolsas cedidas.

Em História do Direito, foi 1 projeto aprovado, contemplando 2 bolsas de iniciação científica. Correspondendo a 4.5% do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 4.5% em relação ao total de bolsas cedidas.

Em Direito das Relações de Consumo, foi 1 projeto aprovado, com 1 professor contemplado, totalizando 1 bolsa de pesquisa. Correspondendo a 4.5% do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 2.2% em relação ao total de bolsas cedidas

Em Teoria do Direito, Filosofia e Hermenêutica, foram aprovados 2 projetos, contemplando 2 professores, totalizando 3 bolsas de iniciação a pesquisa. Correspondendo a 9% do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 7% em relação ao total de bolsas cedidas.

Em Educação Jurídica, foi projeto aprovado com um professor contemplado, totalizando 1 bolsa de IC. Correspondendo a 4.5% do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 2.2% em relação ao total de bolsas cedidas.

Em Direito Administrativo, foi um projeto aprovado, com um professor contemplado, totalizando 2 bolsas de iniciação a pesquisa. Correspondendo a 4.5% do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 4.5% em relação ao total de bolsas cedidas.

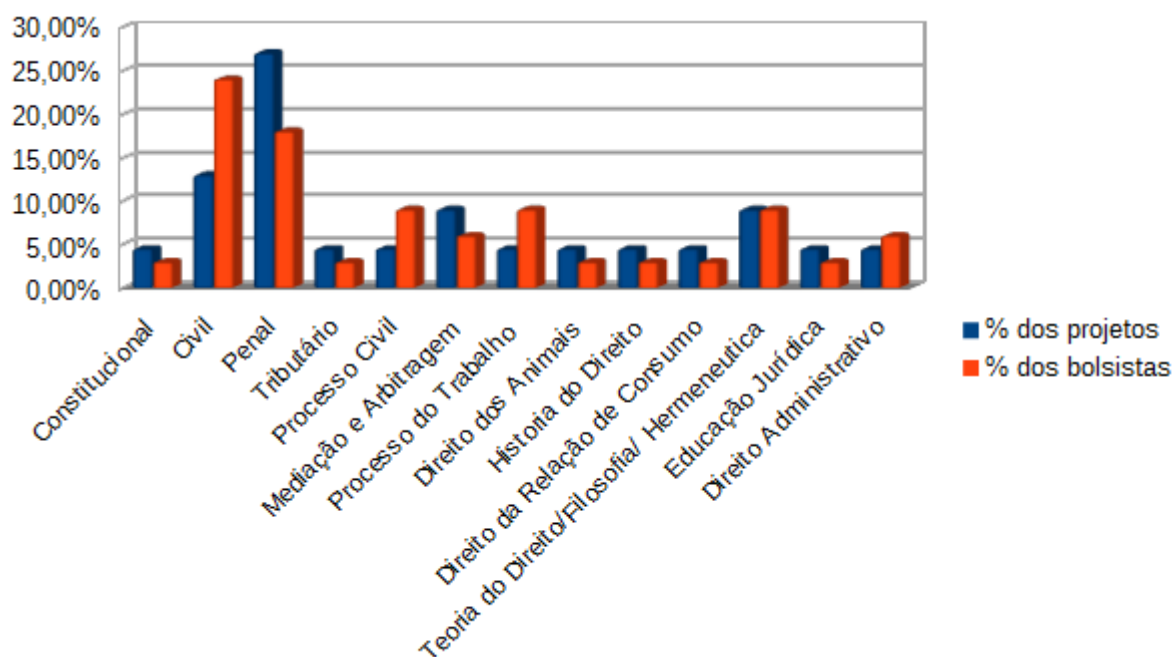


Gráfico 11 - Relações áreas do conhecimento jurídico x bolsistas PIBIC 2017-2018

Fonte: NPE/UFBA, 2018.

4.4.3.4 PIBIC AF 2017/2018

Segundo dados do relatório, foram aprovados 3 projetos de Iniciação a pesquisa, contemplando 3 áreas do conhecimento jurídico; Penal, Relações do Consumo e Mediação. Totalizando 3 professores e 3 bolsistas contemplados. Ressalta-se importância do PIBIC AF, em relação a concessão de bolsas de pesquisas e projetos a professores com a titulação de mestre.

Em Direito Penal, foi 1 projeto aprovados com 1 professor contemplado totalizando, 1 bolsa de pesquisa. Correspondendo a 33.3% do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 33.3% em relação ao total de bolsas cedidas.

Em Direito das Relações de Consumo foi 1 projeto aprovado com 1 professor contemplado, totalizando 1 bolsa de pesquisa. Correspondendo a 33.3% do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 33.3% em relação ao total de bolsas cedidas.

Em Mediação, foi 1 projeto aprovado, com um professor contemplado, totalizando 1 bolsa de pesquisa. Correspondendo a 33.3% do total de projetos

aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, 33.3% em relação ao total de bolsas cedidas.

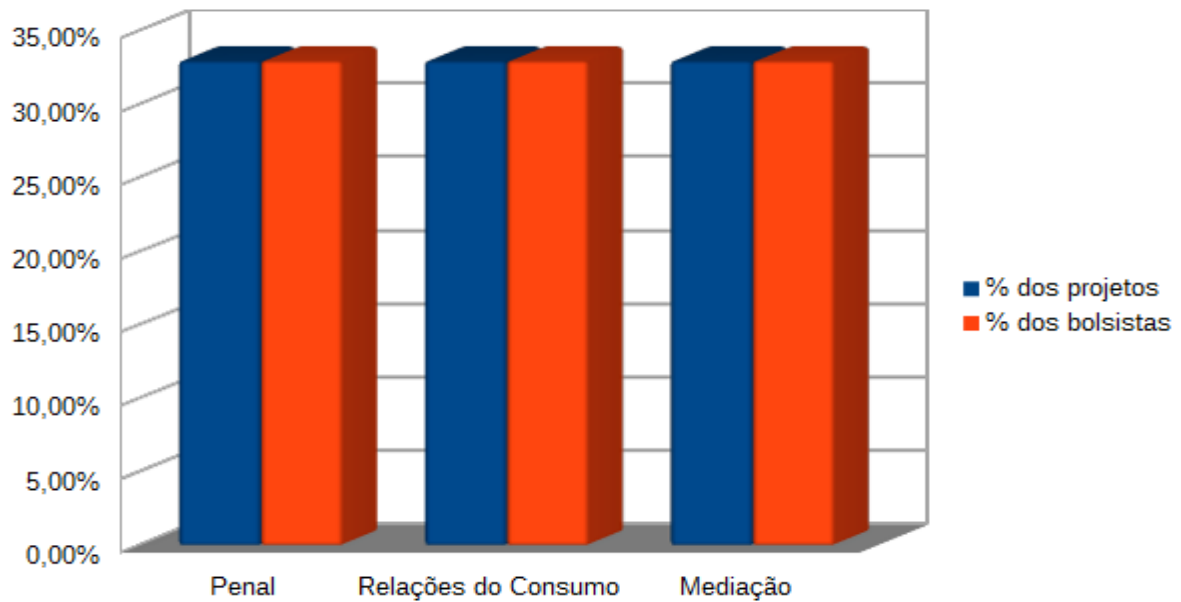


Gráfico 12 - Relações áreas do conhecimento jurídico PIBIC AF 2017-2018

Fonte: NPE/UFBA, 2018

4.4.3.5 PIBITI 2016/2017

Segundo dados do relatório, 2 professores conseguiram aprovação de 2 projetos, totalizando 2 bolsas de Iniciação a pesquisa do PIBITI.

Em Direito Tributário, foi 1 projeto aprovado, com um professor contemplado, totalizando 1 bolsa de IC. Correspondendo a 33.3%do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 33.3% em relação ao total de bolsas cedidas.

Em Direito das Relações de Consumo, foi um projeto aprovado, com um professor contemplado, totalizando 1 bolsa de iniciação científica. Correspondendo a 33.3%do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 33.3% em relação ao total de bolsas cedidas.

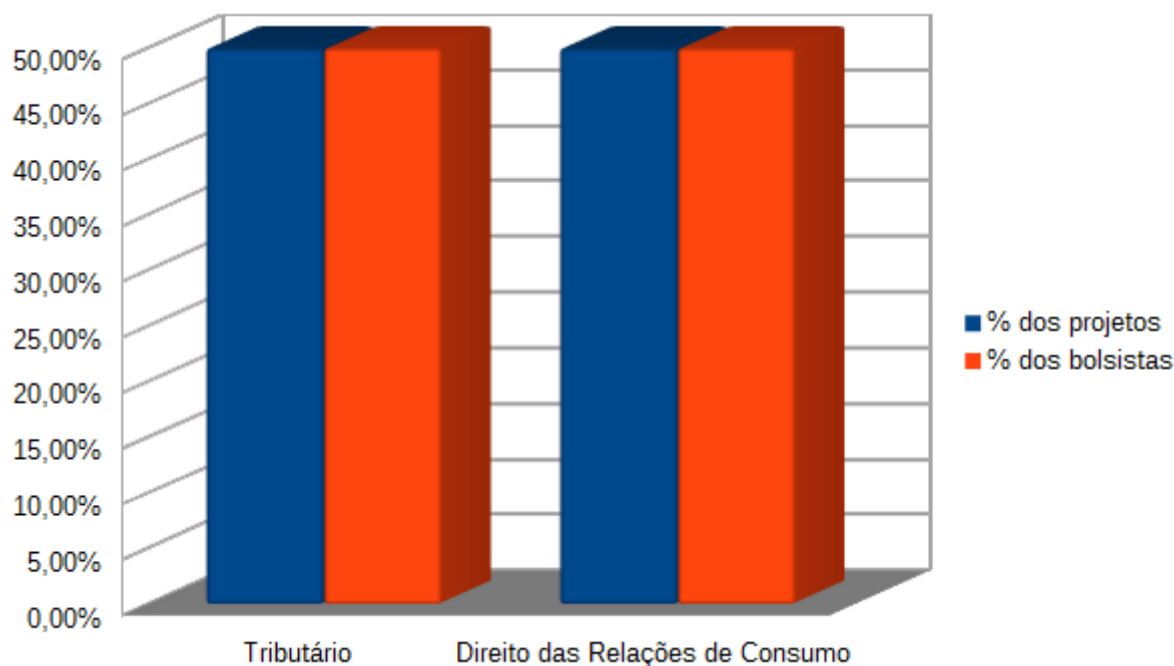


Gráfico: 13. Porcentagem de relação entre bolsistas x área do conhecimento jurídico PIBITI 2017/2018.

Fonte: NPE-FDUFBA, 2018

4.4.4 Programa Permanecer e Sankofa

Aproximadamente 20 docentes (18% do total de docentes efetivos da FDUFBA) obtiveram projetos aprovados com apoio para bolsas de pesquisa e extensão no programa de Permanência (PERMANECER E SANKOFA) da PROAE, tendo executado pelo sistema SISPER os projetos e avaliação dos relatórios.

O Programa Permanecer (UFBA, 2018), está estabelecido junto a Pró reitoria de ações afirmativas, PROAE-UFBA, com o objetivo de assegurar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade sócio econômica, contando com estímulos a alunos que tem maiores dificuldades de pesquisar no ambiente acadêmico.⁹

⁹O **Programa Permanecer** faz parte das ações da Coordenadoria de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFBA, cujo objetivo é assegurar a permanência bem sucedida de estudantes em vulnerabilidade sócio-econômica por entender que estes têm maior probabilidade de ter que adiar ou mesmo interromper sua trajetória acadêmica devido a condições desfavoráveis que interferem concretamente na sua presença no contexto universitário. O Programa foi criado com recursos oriundos da política de descentralização orçamentária da SESU/MEC com aplicação destinada a bolsas de permanência. Constitui-se em uma rede de ações no campo da extensão, atividades docentes e atividades institucionais, voltadas,

4.4.4.1 Programa permanecer 2015

Entre os docentes que angariaram bolsas de pesquisa, totalizaram 9 projetos aprovados sob coordenação de 9 professores, com cerca de 14 bolsistas contemplados. Em números totais, essa amostra representa 9% do quadro docente da faculdade.

Em relação às áreas do conhecimento jurídicos contemplados, Direito Animal teve 1 projeto aprovado, com 1 docente contemplado, totalizando 2 bolsas de pesquisa e correspondendo 11% do percentual total de projetos aprovados (9). Em relação ao total de bolsistas (14), corresponde a 14% do total.

Ensino jurídico, teve 3 projetos aprovados, contemplando 3 docentes, totalizando 3 bolsas de pesquisa, correspondendo a 33% do percentual de projetos aprovados (9). Em relação ao total de bolsistas (14), corresponde a 21%.

Direito e relações raciais, tiveram 2 projetos aprovados, contemplando 2 professores, totalizando 3 bolsas de pesquisa, correspondendo a um total de 11% do total de projetos aprovados. Em relação ao total de bolsistas (14), corresponde a 21%.

Direito das relações de consumo, teve 1 projeto aprovado, contemplando 1 professor, totalizando 1 bolsa de pesquisa, correspondendo a um total de 11% dos projetos aprovados. Em relação ao total de bolsistas (14), corresponde a 7%.

Em Processo civil/ Direito Agrário, teve 1 projeto aprovado, contemplando 1 professor, totalizando 3 bolsas de pesquisa, correspondendo a um total de 11% dos projetos aprovados. Em relação ao número de bolsistas (14) corresponde a 21%.

Em História do Direito, teve 1 projeto aprovado, contemplando 1 professor, totalizando 2 bolsas de pesquisa, correspondendo a um total de 11% dos projetos aprovados. Em relação ao número de bolsistas (14), corresponde a 14%.

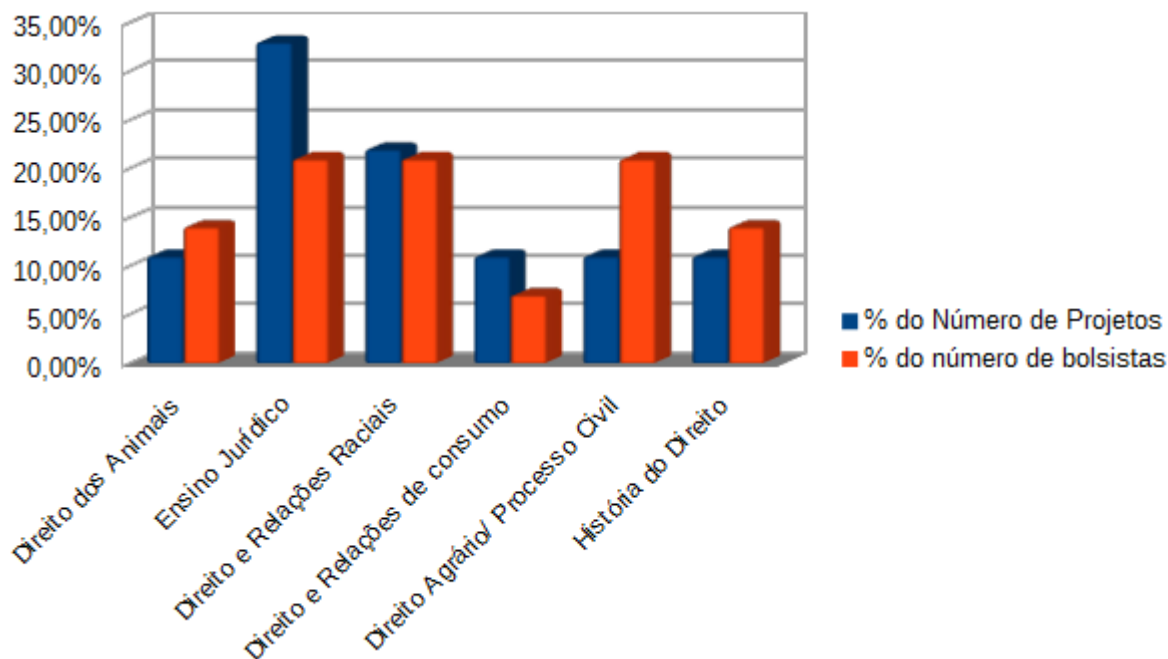


Gráfico 14. Porcentagem da relação bolsistas x áreas do conhecimento jurídico. Permanecer 2015.

Fonte: NPE/UFBA, 2018

4.4.4.2 Programa Permanecer 2016

Entre os docentes que angariaram bolsas de pesquisa no ano de 2016, foram 11 projetos aprovados, com 11 professores contemplados e 15 bolsas concedidas no total.

Por áreas do conhecimento.

Direito dos Animais e Direito e Arte, tiveram 1 projeto concedido com 1 professor contemplado, totalizando 1 bolsa de pesquisa, correspondendo a 9% do total dos projetos aprovados. Em relação ao número de bolsistas (15), tem-se 1 bolsa concedida, correspondendo a 7%.

Em Direito do Trabalho, tiveram 2 projetos aprovados, com 2 professores contemplados, totalizando 3 bolsas de pesquisa, correspondendo a 18%. Em relação ao número de bolsistas (15), tem-se 20% do total de bolsas concedidas.

Em História do Direito, houve 2 projetos aprovados, com 2 professores contemplados, totalizando 3 bolsas de pesquisa. Corresponde a 18% dos projetos aprovados, e em relação ao número de bolsistas, tem-se 20% do total de bolsas concedidas.

Em Direito Agrário, houve 2 projetos aprovados, com 2 professores contemplados, totalizando 4 bolsas de pesquisa. Corresponde a 18% dos projetos aprovados, e em relação ao número de bolsistas, tem-se 27% do total de bolsas concedidas.

Em Direito e relações raciais, tiveram 1 projeto concedido com 1 professor contemplado, totalizando 2 bolsas de pesquisa, correspondendo a 9% do total dos projetos aprovados. Em relação ao número de bolsistas (15), tem-se 2 bolsas concedida, correspondendo a 14%.

Em outras áreas com enfoque interdisciplinar, tiveram 3 projetos aprovados, totalizando 4 bolsas. Correspondente 27 % do total de projetos aprovados. Em relação ao número de bolsas, correspondendo a 27% do total de bolsas disponíveis.

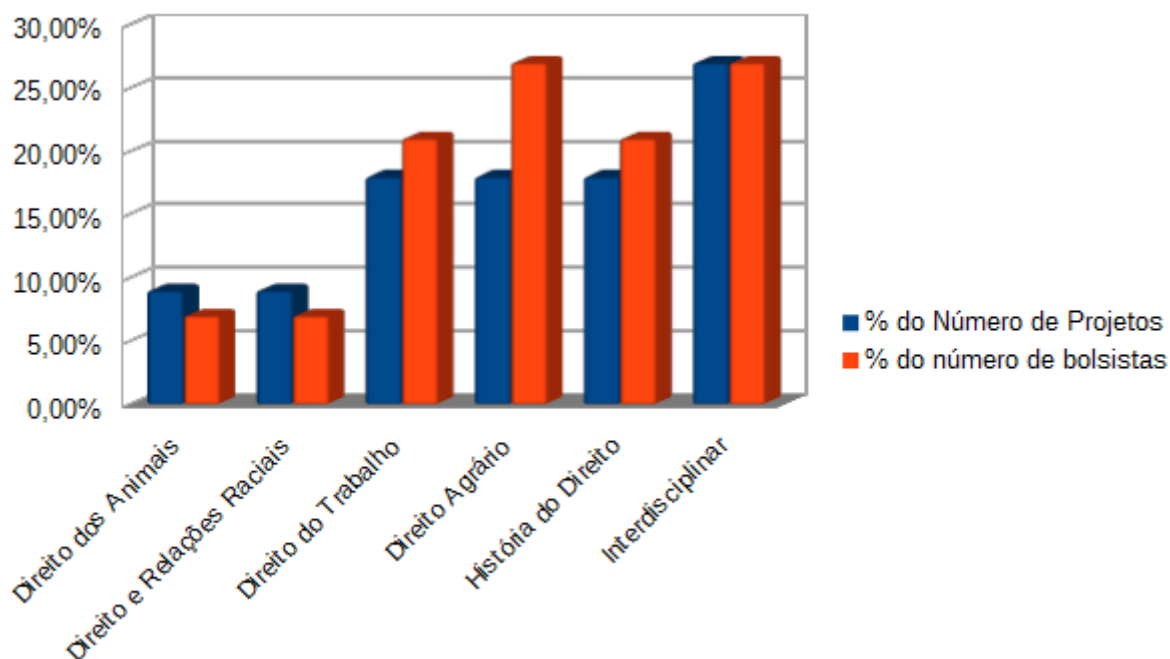


Gráfico 15 . Relação áreas do conhecimento jurídico x bolsistas PERMANECER 2016

Fonte: NPE, 2018.

4.4.4.3 Permanecer UFBA 2017

Entre os docentes que angariaram bolsas de pesquisa no ano de 2017, foram 7 projetos aprovados, com 7 professores contemplados e 9 bolsas concedidas no total.

Por área do conhecimento

Em Direito Agrário, houve 2 projetos aprovados, com 2 professores contemplados, totalizando 3 bolsas de pesquisa. Corresponde à 29% dos projetos aprovados, e em relação ao número de bolsistas, tem-se 33% do total de bolsas concedidas.

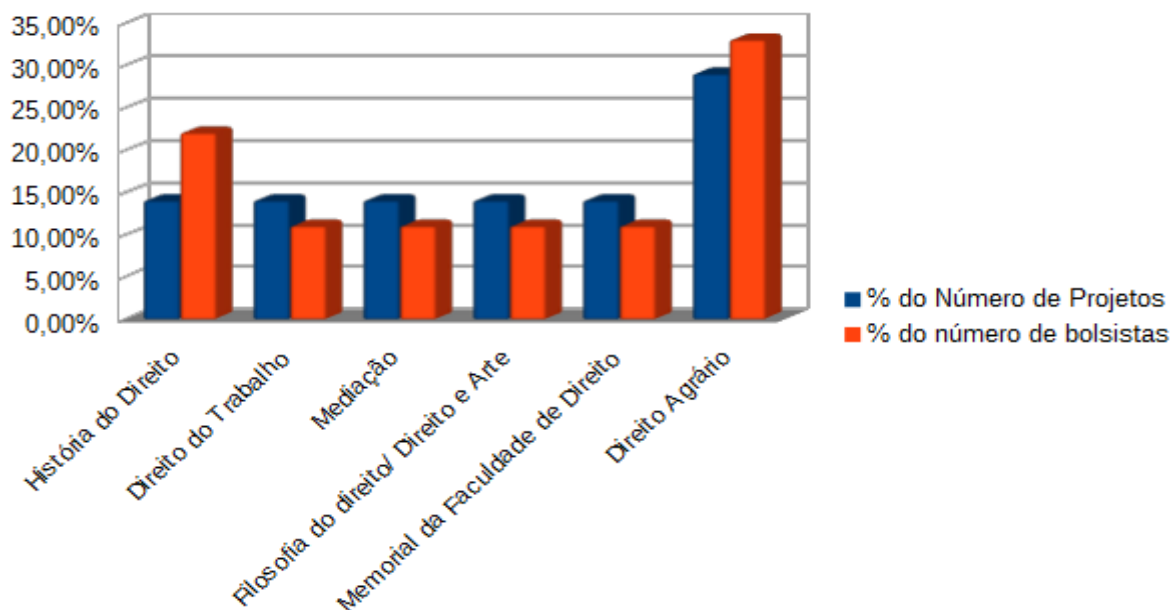
Em História do Direito, houve 1 projeto aprovado, 1 professor contemplado, totalizando 2 bolsas de pesquisa. Correspondendo a 14% do total de projetos. E em relação ao número de bolsistas, tem-se 22% das bolsas concedidas.

Em Filosofia do Direito/ Direito e arte, houve 1 projeto aprovado, totalizando 1 bolsa de pesquisa. Correspondendo a 14% do total de projetos. E em relação ao número de bolsistas, tem-se 11% das bolsas concedidas.

Direito do Trabalho/ Ensino Jurídico, houve 1 projeto aprovado, totalizando 1 bolsa de pesquisa. Correspondendo a 14% do total de projetos. E em relação ao número de bolsistas, tem-se 11% das bolsas concedidas.

Em Mediação, houve 1 projeto aprovado, totalizando 1 bolsa de pesquisa. Correspondendo a 14% do total de projetos. E em relação ao número de bolsistas, tem-se 11% das bolsas concedidas.

Em Memorial da Faculdade de Direito houve 1 projeto aprovado, totalizando 1 bolsa de iniciação a aprendizagem profissional. Correspondendo a 14% do total de projetos. E em relação ao número de bolsistas, tem-se 11% das bolsas concedidas.



1. Gráfico 16. Relação áreas do conhecimento jurídico x bolsistas PERMANECER 2017

Fonte: NPE, 2018.

4.4.6 Programa SANKOFA¹⁰ 2016/2017

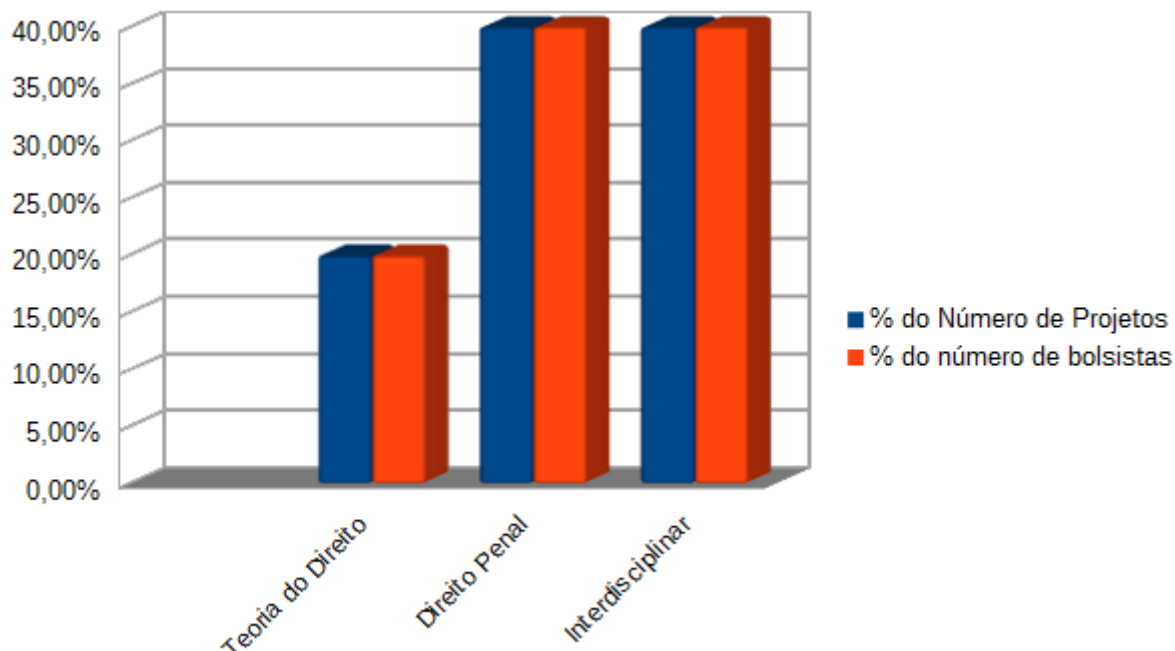
Foram aprovados 5 projetos por docentes da faculdade de direito da UFBA, beneficiando 5 discentes bolsistas.

Em Direito Penal, houve 2 projetos aprovados, beneficiando 1 bolsista correspondendo a 40 %do total de projetos aprovados e em relação as bolsas de Iniciação científica, e 40% em relação ao total de bolsas cedidas.

Em Teoria do Direito, Filosofia e Hermenêutica, houve 1 projeto aprovado, beneficiando 1 bolsista. Correspondendo a 20% do total de projetos aprovados e em relação as bolsas de Iniciação científica, e 20% em relação ao total de bolsas cedidas.

¹⁰ O PROGRAMA SANKOFA é uma iniciativa da Coordenação de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade - CAAED da PROAE, mantido com recursos do Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, Decreto no. 7.234 de 19/07/2010. Constitui-se em uma rede de ações nos campos da Pesquisa, da Extensão e da Gestão Universitária, voltada 1 Sankofa – Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. In.: <http://www.revistas.usp.br/sankofa/about> 2 à formação acadêmica-profissional de estudantes de graduação, bem como à consolidação de novas estruturas universitárias que possibilitem a sustentabilidade da política de acesso e permanência no ensino superior.(UFBA, 2018, p.1). Disponível em:

Em projetos interdisciplinares, houve 3 projetos aprovados, beneficiando dois bolsistas, correspondendo a 40% do total de projetos aprovados e em 40% também em número de bolsas concedidas.



2. Gráfico 17 - Relação áreas do conhecimento jurídico x bolsistas SANKOFA 2016/2017

Fonte: NPE/UFBA,2018.

4.4.7 Grupos de Pesquisa Vinculados ao CNPQ

Segundo dados coletados pelo CEPEJ (2018) junto ao CNPQ-DGP (2018) a faculdade de direito no ano de 2017 tinha os seguintes grupos criados e administrados por professores doutores líderes.

Existem 29 grupos de pesquisa cadastrados no diretório dos grupos de pesquisa do CNPQ, que são geridos e administrados por professores da faculdade de direito da UFBA. O número total de docentes liderando esses grupos chega a 32 docentes, o que corresponde a cerca de 30% docentes efetivos, lideram pesquisas e coordenam grupos de pesquisa. Em relação ao número total de professores doutores efetivos na faculdade de direito, essa percentagem corresponde a 50% dos docentes com doutorado que lideram grupos de pesquisa cadastrados no diretório geral de pesquisa do CNPQ.

Em Direito Constitucional, tem-se 4 grupos de pesquisa cadastrados, geridos por 3 professores, correspondendo a 14% do total dos grupos de pesquisa

cadastrados. Em Direito Processual Civil, tem-se 2 grupos de pesquisa cadastrados, geridos por 3 professores. Totalizando 7 % do total de grupos cadastrados.

Em Direito Civil, tem-se 4 grupos de pesquisa cadastrados, geridos por 6 professores. Totalizando 14% do total de grupos cadastrados.

Em Direito Financeiro, tem-se 1 grupo de pesquisa cadastrado, gerido por 1 professor: Direito Financeiro e Justiça Social. Totalizando 3% do total de grupos cadastrados.

Em Direito Tributário, tem-se 3 grupos de pesquisa cadastrados, gerido por 4 professores. Totalizando 10% dos grupos de cadastrados.

Em Direito Penal, tem-se 4 grupos de pesquisa cadastrados, gerido por 5 professores: Totalizando 14% dos grupos cadastrados.

Em Teoria, Filosofia e Hermenêutica Jurídica, tem-se 2 grupos de pesquisa cadastrados, geridos por 4 professores. Totalizando 7% do total de grupos cadastrados.

Em Direitos dos Animais, Meio Ambiente e Pós Humanismo, tem-se 1 grupo de pesquisa cadastrados, gerido por 2 professores. Totalizando 3% dos grupos cadastrados.

Em Bioética, tem-se 1 grupo de pesquisa cadastrado, gerido por 2 professores. Vida. Totalizando 3% dos grupos cadastrados.

Em Processo Penal, tem-se 1 grupo de pesquisa cadastrado, gerido por 1 professor. Totalizando 3% dos grupos cadastrados.

Em Direito do Trabalho, tem-se 1 grupo de pesquisa cadastrado, gerido por 1 professor. Totalizando 3% dos grupos cadastrados.

Em Direito das Relações de Consumo, tem-se 1 grupo de pesquisa cadastrado, gerido por 1 professor. Totalizando 3% dos grupos cadastrados

Em Direito Empresarial, tem-se 1 grupo de pesquisa cadastrado, gerido por 1 professor. Totalizando 3% dos grupos cadastrados

Em História do Direito/ Direito Ambiental, tem-se 2 grupos de pesquisa cadastrados, gerido por 3 professores. Totalizando 7% do total de grupos cadastrados.

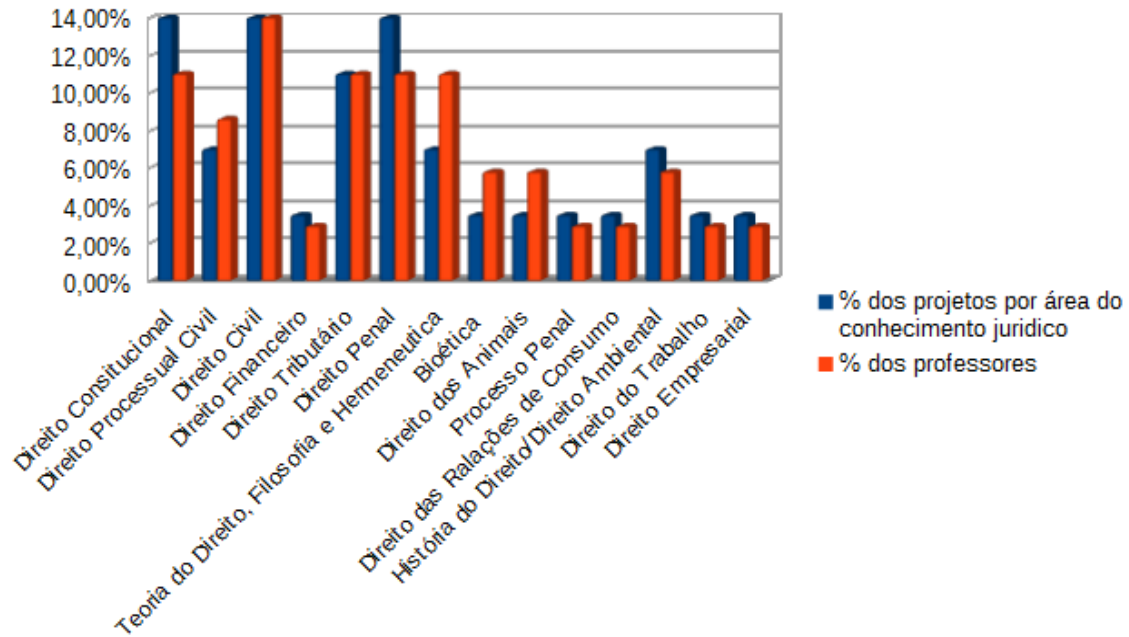


Gráfico 18. Relação percentual entre professores x projetos por área do conhecimento
 Fonte: NPE/UFBA, 2018.

4.6 ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVO-DESCRITIVO SOB A ÓTICA DOS PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DO MEC.

Da análise de dados quantitativo descritiva aqui enfrentada, em relação aos dados oficiais encontrados para auferir a qualidade do corpo docente com relação à pesquisa, utilizamos as diretrizes de qualidade do ensino, encontradas no site do (Ministério da Educação, MEC, 2018), ao que tange aos cursos jurídicos, auferimos:

Em relação a carga horária do corpo docente, temos como índice de referência: como excelência a) considerado como corpo docente de qualidade: 50% integral + 50% parcial. b) O índice mínimo é de: 20% integral + 80% regime parcial (20 horas). (MEC, 2018)

Assim, o corpo docente de professores efetivos da faculdade (105), tem-se 60% (50% cumprindo carga de 40 horas + 10% cumprindo carga horária de dedicação exclusiva) professores cumprindo carga integral¹¹, logo alcançando o índice de excelência.

¹¹Os índices do MEC, consideram o regime de 40 horas como carga horária integral.

Ao que tange a Titulação, temos os seguintes índices oficiais. Excelência: mais de 50%, com, no mínimo, 20% de doutores e 30% de mestres. E índice mínimo de 1/3 de mestres e doutores.

Assim, o corpo docente de professores efetivos da faculdade (105), tem-se que, 40% detêm o título de mestre e 57% detêm o título de doutor, logo 87% do corpo docente tem título de mestre ou doutor, alcançando também os índices de excelência.

De qualquer sorte, apesar dos bons dados em correlação com o parâmetro estabelecido pelo MEC, Nobre (2009), como já reiteramos nesse trabalho, considera-o regime de dedicação exclusiva, enquadrando apenas professores com regime de dedicação integral, não contemplando os docentes com regime de 40 horas. Dessa forma, a faculdade ainda tem um índice baixo de profissionais que carreguem à docência e conseqüentemente, as atividades de pesquisa como profissão principal.

Ao que tange aos dados de pesquisa contidos no relatório do NPE (FDUFBA, 2018), ao que concerne ao PIBIC 2016/2017, temos que:

As áreas mais pesquisadas são: Direito Penal, com 18% dos projetos aprovados e com 14% dos bolsistas contemplados, e em Segundo lugar, a pesquisa se concentrou na área de Direito Constitucional.

Ao que tange aos projetos e bolsa contemplados no PIBIC AF 2016/2017. Temos que a área com mais pesquisa é penal, com 2 projetos e 2 bolsas contemplados de um total de 4 cedidas à faculdade de direito.

No PIBIC 2016/2017, temos que a área mais pesquisa foi Direito Penal, com 6 projetos, envolvendo 6 professores contando com 8 bolsistas correspondendo a 27% do total de projetos contemplados e 18% das bolsas concedidas. A segunda área foi Direito Civil com 13% do total de projetos aprovados e em relação às bolsas de Iniciação científica, e 15% em relação ao total de bolsas cedidas.

No PIBIC AF 2016/2017, tem-se um destaque para Direito Penal, com 50 % das bolsas concedidas.

No PIBIC, 2017/2018, tivemos como destaque as áreas de Direito Constitucional que correspondeu a 14% dos projetos aprovados e 17% dos bolsistas, e em Direito Penal vindo em segundo lugar correspondendo a 18% do total de projetos contemplados e 18 % bolsas concedidas.

No PIBIC AF 2017/2018, observamos que ocorreu um equilíbrio entre as 3 áreas: Penal, Direito das Relações do Consumo e Mediação com 33% dos projetos e bolsas concedidas.

Nos projetos e bolsas do programa Permanecer, vimos a incidências de pesquisas de área do conhecimento jurídica mais voltada as propedêuticas ou temas relacionados a uma visão interdisciplinar do conhecimento. No ano de 2015, teve-se um destaque para as áreas de Ensino Jurídico com 35% dos projetos e Direito e Relações Raciais em segundo lugar com 25% dos projetos de pesquisa. No ano de 2016, o destaque dos projetos aprovados, foram direito agrário, direito do trabalho e história do direito com cerca de 18% dos projetos aprovados. Em 2017, o destaque foram projetos interdisciplinares com 27 % dos projetos aprovados , e direito agrário com 18% dos projetos. Destaca-se dessa análise, a importância de pesquisas interdisciplinares das principais áreas angariadas com projetos e bolsas, com destaque para as áreas de Direito Agrário, Direito e Relações Raciais e História do Direito.

Em relação aos grupos de pesquisa cadastrados no diretório dos grupos de pesquisa do CNPQ, tem-se que: há um predomínio de pesquisas e docentes, nas áreas de Constitucional, Penal e Direito Civil, que possivelmente, estão entre as áreas do conhecimento jurídico que mais despertam interesse entre os discentes e pesquisadores da Faculdade de Direito da UFBA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme analisado no primeiro capítulo, verifica-se que a atmosfera e realidade social na época de criação dos cursos jurídicos em 1827 foi importante para a proposta de um currículo fixo pré-determinado de matérias ligadas a administração do poder estatal e que refletiam uma realidade marcada pelo elitismo da cultura jurídica que tinha como principal objetivo formar uma elite nacional e burocrática para administrar o Estado, sem qualquer preocupação com a construção do conhecimento jurídico liberal em si. A Escola de Recife que buscava aportes positivistas determinados para compreender o ensino jurídico. Foi instituído um modelo de aulas expositivas e estudos baseados em manuais e planos de aula escritos pelos professores, inclusive com financiamento do Estado para que os planos de aula se tornassem manuais com resumo do que aprender na matéria que se baseava na mera reprodução dos diplomas normativos. Este ambiente foi responsável por uma ausência de pesquisa científica, ou quando existente, viesada nos periódicos que reproduziam muito bem, a hipótese de Marco Nobre acerca da confusão entre prática e teoria jurídica no direito.

No período atual, tem-se uma maior regulamentação acerca da pesquisa e da própria extensão. Há previsão legal para iniciação científica na graduação e obrigatoriedade do trabalho de conclusão de curso e atividades complementares. Como principal ruptura em relação ao período anterior, hoje o direito já não é apenas formador das elites, mas sim, como endossa João Maurício Adeodato, o direito atualmente, forma um verdadeiro exército de reserva proletarizado, através das mais de 1500 Faculdades de Direito, que são autorizadas pelo Ministério da Educação que sofrem as pressões da indústria do concurso público, que envolve cursos preparatórios, grupos educacionais que só visam o lucro, sem nenhuma responsabilidade, programando as didáticas de sala de aula, e pensando o ensino jurídico, apenas como uma mera reprodução das normas e em um ensino memorizador, com pouco espaço para problematizações, que são, o cerne da ciência e seus pressupostos.

No segundo capítulo, desenvolvemos um debate conceitual e metodológico para tentar estipular quais seriam os pressupostos para educar para a pesquisa em direito.

Inicialmente, partimos da hipótese traçada por Marcos Nobre, de que o problema essencial da pesquisa no campo jurídico, está relacionada à confusão entre prática profissional e teoria jurídica e como esse campo atrapalha o desenvolvimento da pesquisa em direito.

Assim, os pressupostos gerais para educar pela pesquisa em Direito, partindo de um diálogo com Pedro Demo, envolveriam dois pressupostos: um pressuposto pedagógico, baseado em uma infraestrutura burocrática mínima dentro das faculdades para que se possa externar condições de desenvolvimento de competências pela pesquisa, devendo haver um número considerável de professores de dedicação exclusiva, para uma atuação mais direcionada a pesquisa na graduação. Estes profissionais terão que se engajar em atividades de ensino, extensão e aperfeiçoamento profissional, o que culmina em um ganho e melhora para os alunos na relação de ensino e aprendizagem. Os professores que tem a docência como segunda atividade, dão uma maior prioridade ao seu trabalho relacionado às carreiras jurídicas, nas quais exercem suas atividades principais, deixando a docência acadêmica e as atividades de pesquisa em segundo plano, o que acaba prejudicando o desenvolvimento de habilidades e competências no aluno.

Vimos que Pedro Demo contribuiu para esse debate com sua teoria da pesquisa como princípio científico (formal) e princípio educativo (político). A qualidade formal pode ajudar o pesquisador do direito a pensar além da dogmática e dos formalismos jurídicos. A qualidade política significa que o pesquisador precisa realizar reflexões teóricas que tenham como finalidade um diálogo com a prática social e a sua área de atuação dentro do campo científico, ajudando o pesquisador do direito a compreender o direito como objeto social. A ideia estabelecida através do currículo intensivo, também objetiva um cenário de menos memorização de normas e mais reflexão problematizadora, deixando o aluno livre subjetivamente para realizar sua trajetória acadêmica curricular, com menos componentes curriculares e mais atividades livres.

Pelo debate travado entre os autores, estabelecemos que o conceito de pesquisa, pressupõe uma escolha metodológica, com busca soluções, criatividade e

acima de tudo pretensão para dar respostas. Com uma forma de explicar o mundo e as relações ela contribui para a construção de novos conhecimentos e revisão dos antigos consensos científicos oxigenando novas análises. Envolve também a pesquisa científica como uma continuação problematizadora do ensino, contribuindo na construção do conhecimento, levando a necessidade de se pensar modelos universitários que integrem os dois pilares, como foi firmado ainda no século XIX, na Universidade Alemã de Humboldt.

O segundo pressuposto para educar pela pesquisa em Direito é o epistemológico. Partimos do conceito de paradigma e consenso estabelecidos por Thomas Kuhn, ao qual , paradigma se estabelece como o consenso da comunidade científica. Assim, o consenso da pesquisa no Direito, dentro de um estado de coisas como “senso comum teórico” segundo Warat, percebemos que a área de pesquisa no campo jurídico que beira a hegemônica é a dogmática, precisando haver uma crítica epistemológica que promova uma ruptura desta forma unívoca de compreender o fenômeno jurídico.

Boaventura Santos também contribui para o debate ao estabelecer que com o paradigma emergente proposto, estabelece-se uma razão metodológica comunicacional, com o objeto do direito passando a ser uma variável dependente da sociedade, podendo assim ser pesquisado sob uma ótica cultural e social. Podendo ser analisado e pesquisado como fenômeno jurídico através de uma ótica antropológica, sociológica, política, etc. Para o autor, partindo da ideia de paradigma emergente, toda ciência é social, devendo ser como um conhecimento prudente, para a constituição de uma vida decente e o desenvolvimento tecnológico deve ser traduzido como sabedoria de vida. Assim, não se socorre mais da ideia de um conhecimento absoluto, mas sim na relatividade de um sujeito alicerçado por sua base valorativa, socialmente construída.

Dentro da discussão sobre a teoria do conhecimento, entendemos que a antiga pressuposição que compreendia a relação cognoscente entre sujeito e objeto, como uma relação baseada em uma suposta separação artificial do observador na análise do objeto analisado, constitui-se como um dos obstáculos da episteme da dogmática jurídica: a separação da ação do agente que observa a norma jurídica.

A hegemonia da matriz epistemológica no campo jurídico da dogmática também contribui para um enclausuramento de outras possibilidades, a luz da teoria

do conhecimento, de pensar o direito como um objeto sociocultural, e resultando em uma conseqüente ampliação das possibilidades de problematização do fenômeno jurídico. Esta reflexão acarreta na “manualização” do ensino, com matrizes curriculares estritamente dogmáticas e profissionalizantes e de uma educação voltada à prática jurídica, o que acaba por se configurar como um processo de violência simbólica ao desconsiderar a possibilidade de outros mundos e outras matrizes do pensamento no Direito.

Conforme desenvolvido na análise de dados do terceiro capítulo, baseado no estado da pesquisa na faculdade de direito da UFBA, encontrado no relatório preliminar do Núcleo de Pesquisa e Extensão da (NPE- UFBA), constatamos como sugestões para uma mudança do ambiente de pesquisa na faculdade, passa por:

1. Modificar o número de matérias de metodologia científica e escrita científica, pois as existentes - Metodologia da Pesquisa em Direito, TCC1 e 2 - são insuficientes para desenvolvimento de habilidades e competências lógicas formais para alunos. As disciplinas não se comunicam, visto que, com exceção do requisito obrigatório do pré-requisito, não há comunicação entre os componentes curriculares, que deveriam gradativamente desenvolver essas competências, visto que as ementas de metodologia da pesquisa misturam elementos de teoria do conhecimento com o projeto de pesquisa. Trabalho de conclusão de curso 1 não vincula o projeto de pesquisa e nem o orientador ao componente Trabalho de Conclusão de Curso 2. Logo, deve haver uma revisão das ementas dessas matérias promovendo uma integração entre elas para desenvolver a formação de uma competência mínima de pesquisa entre os alunos.

2. A Faculdade de Direito da UFBA dispõe de um baixo número de professores de dedicação exclusiva, apenas 10% do total dos docentes. Mesmo com o entendimento da metodologia de avaliação de qualidade dos cursos jurídicos, estabelecida pelo Ministério da Educação de considerar dedicação integral a soma do regime de 40 horas com o de dedicação exclusiva, seria considerado um índice excelente, discordamos desta quantificação, e entendemos que deve haver um estímulo pela administração da faculdade ao regime de dedicação exclusiva nos concursos docentes.

3. A Faculdade deveria implantar um programa de educação tutorial (PET), com vistas a promover o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão de formas

integradas, visando a promoção de uma melhor preparação para a vida acadêmica. O programa funciona por meio de uma tutoria e acompanhamento do professor tutor durante boa parte da trajetória acadêmica do aluno, auxiliando-o a compreender a linguagem e os métodos próprios da ciência.

4. Sugestão de continuação do levantamento panorâmico da situação da pesquisa na Faculdade de Direito da UFBA, pelo próprio NPE/UFBA, para compreender melhor em quais áreas há mais pesquisa e interesse, e em que áreas precisa haver um estímulo maior, bem como manter sempre estes dados coletados, atualizados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 4.024 de 20/12/1961: fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional.** São Paulo, FFCL, 1963.

_____. Atas do Conselho de Estado 1822-1834. Senado Federal. Disponível em: <<http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf/ACE/ATAS2>>

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 18.10.2018> Acesso em: 08.nov.2018.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 3 de 1972.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 9 de 2004

ADEODATO, João Maurício Leitão. Bases para uma metodologia da pesquisa em direito. **Revista CEJ**, v. 3, n. 7, p. 143-150, 1999. 2013, p. 565).

_____. **A OAB e a massificação do Ensino Jurídico.** Pg 565-566. IN: Educação Jurídica: Saraiva, 2013.

_____. **Ética e Retórica: Para uma teoria da dogmática jurídica.** São Paulo: Editora Saraiva, 2017.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Dogmática jurídica: esboço de sua configuração e identidade.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico.** Rio de Janeiro: Contraponto, p. 7, 1996.

BARRETO, Plínio. **A cultura jurídica no Brasil, 1822-1922.** Bibliotheca do Estado de S. Paulo, 1922.

BARTHES, Roland. **Aula.** Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1992.

BATISTA, Vera Malaguti. **O medo na cidade do Rio de Janeiro.** Delito y Sociedad, v. 1, n. 20, p. 119-126, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; DA SILVA, C. Perdigão Gomes. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 1975.

CAMÂMARA DOS DEPUTADOS. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Lei da Reforma Universitária. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 02 Dez. 2018

CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA. **PIBIC nas Ações Afirmativas**. Disponível em: <<http://cnpq.br/pibic-nas-acoes-afirmativas>>. Acesso em: 02 de dez de 2018.

_____. **PIBIC**. Disponível em: <<http://cnpq.br/web/guest/pibic>>. Acesso em: 02 de dez de 2018.

COUTO, Mônica Bonetti; MEYER-PFLUG, Samantha Ribeiro. A educação jurídica no Brasil e os meios não contenciosos de solução de conflitos. **Educação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. **Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II, 2008.

DE BARROS, Roque Spencer Maciel. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade**. Univ, 1959.

DE HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1971.

DE MORAES BARROS, Prudente J.; FERREIRA, Antonio Gonçalves. Lei n. 314 de 30 de outubro de 1895. Reorganiza o ensino das faculdades de direito. **Revista da Faculdade de Direito de São Paulo**, v. 3, p. 179-186, 1895. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdsp/article/download/64921/67533>> Acesso em: 08. Dez. 2018.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **Para uma revolução democrática da justiça**. Leya, 2016.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Educar pela pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Autores associados, 2000

_____. Currículo intensivo na universidade. **Cadernos de Educação**, n. 24, 1996.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2013.

FALCÃO, Joaquim. Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1984.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. OAB—ensino jurídico. **OAB-Conselho Federal. Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**, v. 2, ano 1996.

FONSECA, Fernando Taveira da. Scientiae thesaurus mirabilis: estudantes de origem brasileira na Universidade de Coimbra (1601-1850). 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. New York: Herder&Herder, 1970 (manuscrito em português de 1968). Publicado com Prefácio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 23 ed., 1994.

GENTIL, Plínio Antônio. A (In) Eficiência da justiça e a preparação do bacharel. IN: **Educação Jurídica**: Saraiva, 2013.

GIDI, Antônio. **Anotações para uma história da Faculdade de Direito da Bahia**. Salvador: Faculdade de Direito da UFBA, 1991.

GIESLER, Marcelo. Brasil atinge a impressionante marca de 1500 faculdades de Direito! Disponível em: <<https://blogexamedeordem.com.br/brasil-atinge-a-impressionante-marca-de-1500-faculdades-de-direito>> Acesso em: 08.dez.2018

GUIMARÃES, Isaac Sabba. **Metodologia do Ensino Jurídico-Aproximação ao Método e à Formação do Conhecimento Jurídico**. Curitiba: Juruá Editora, 2006.

IMPÉRIO, DO BRASIL. Lei de 11 de Agosto de 1827. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-11-08-1827>. htm. Acesso em: 7 nov. 2018

KOZIMA, José Wanderley. Instituições, retórica e o bacharelismo no Brasil. **Fundamentos de história do Direito. Belo Horizonte: Del Rey**, p. 311-330, 2003.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Editora Perspectiva. **São Paulo**, 2000.

LIMA, Oliveira. **Aspectos de história e da cultura do Brasil: conferências inaugurais**. Livraria Clássica Editora, 1923.

LIMA, Ruy Cirne. **Pequena história territorial do Brasil: sesmarias e terras devolutas**.. 2.ed. Porto Alegre, Sulina, 1954.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. **Ensino-pesquisa-extensão**: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-280, Ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 Nov. 2018.

NASPOLINI, Rodrigo Benedet. As primeiras faculdades de direito: São Paulo e Recife. **Portal Jurídico Investidura**, Florianópolis, v. 20, 2008.

NETO, Agostinho Ramalho Marques. **A ciência do direito: conceito, objeto, método**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

NOBRE, Marcos. **Apontamentos sobre a pesquisa em direito no Brasil**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2009. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10438/2779>>. Acesso em 28 jul 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Padrões de Qualidade e Critérios de Avaliação dos Cursos de Graduação em Direito.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PadrDireito.pdf>>. Acesso em 02.dez.2018.

MEREA, Paulo. **Jurisconsultos Portugueses do século XIX**, Vol 1, Conselho Geral da Ordem dos Advogados de Lisboa, 1957,p.156.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

ROCHA, Júlio César de Sá da Rocha. **Faculdade de Direito da Bahia: processo histórico e agentes de criação da Faculdade Livre no final do século XIX.** Salvador: Fundação Faculdade de Direito da UFBA, 2015.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico e direito alternativo.** Editora Acadêmica, 1993.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

SAMPAIO FERRAZ JR., Tércio. **A ciência do direito.** São Paulo: Atlas, 1977.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2004. Disponível em <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>> . Acesso 31 jan 2018

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova.** 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. **São paulo: companhia das Letras**, p. 99-133, 1993. Disponível em < [Segundo_Conselho_de_Estado_1822-1834.pdf](#)> Acesso em 01 de Dez de 2018.

SEELAENDER, Airton Cerqueira Leite. Juristas e ditaduras, uma leitura brasileira.In: FONSECA, Ricardo Marcelo; SEELAENDER, Airton Cerqueira Leite. **História do Direito em Perspectiva-Do Antigo Regime à Modernidade-Biblioteca de História do Direito-Coordenada por Ricardo Marcelo Fonseca.** Curitiba: Juruá Editora, 2009.

SILVA, Hélio. **A noite da agonia.** Rio de Janeiro: Avenir Editora, 1979.

SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini. A reprodução do paradigma dogmático da ciência do Direito no ensino jurídico e a necessidade de mudanças na pesquisa jurídica, que permitam uma efetiva

educação jurídica. **Educação Jurídica**. Coord.: **SILVEIRA, Vladimir Oliveira da**, 2013.

STRECK, Lenio Luiz. **Jurisdição constitucional e hermenêutica: uma nova crítica do direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1976.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Faculdade de Direito. **Relatório Descritivo Preliminar de Pesquisa e Extensão**. Núcleo de Pesquisa e Extensão Salvador, 2018.

_____. Pró Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas. Relação dos Professores do Magistério Superior da UFBA. Disponível em <http://www.cgp.ufba.br/docentes.asp> Acesso em: 01 de dez de 2018.

_____. SISPER. Disponível em: <<https://sisper.ufba.br/sisper/Welcome.do>>. Acesso em 01.dez de 2018.

_____. Grade Curricular da Faculdade de Direito da UFBA. Disponível em: <<https://direito.ufba.br/grade-curricular>> Acesso em 01.dez de 2018.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

WARAT, Luís Alberto. O sentido comum teórico dos juristas. **A crise do direito numa sociedade em mudança**. Brasília: UnB, p. 31,39 1988.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Fundamentos de história do direito**. Editora del Rey, 2007.