

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ – UNIVÁS**  
**PATRICIA VANI BEMFICA OSORIO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS CURSOS  
DE BACHARELADO EM DIREITO: A CRISE DA  
TRADIÇÃO NO CONTEXTO DA MODERNIDADE**

**POUSO ALEGRE**

**2016**

PATRICIA VANI BEMFICA OSORIO

**FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS CURSOS  
DE BACHARELADO EM DIREITO: A CRISE DA  
TRADIÇÃO NO CONTEXTO DA MODERNIDADE**

Dissertação apresentada, como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, pela Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia Aparecida Siquelli.

POUSO ALEGRE – MG

2016

OSORIO, Patrícia Vani Bemfica. Formação da Identidade Docente dos Cursos de Bacharelado em Direito: a crise da tradição no contexto da modernidade / Patricia Vani Bemfica Osorio. Pouso Alegre: 2016. 120 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí. 2016.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Sônia Aparecida Siquelli.

Descritores: 1.Tradição; 2.Crise; 3.Identidade Docente; 4.Ensino Jurídico; 5. Modernidade.

CDD: 370

## CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada “**FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS CURSOS DE BACHARELADO EM DIREITO: A CRISE DA TRADIÇÃO NO CONTEXTO DA MODERNIDADE**” foi defendida, em 27 de abril de 2016, por **PATRICIA VANI BEMFICA OSORIO**, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98008464, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Prof.ª. Dr.ª. Sonia Aparecida Siquelli  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Orientadora



Prof.ª. Dr.ª. Silvia Maria de Contaldo  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG  
Examinadora



Prof. Dr. José Luis Sanfelice  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Examinador

**DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL**

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditaram no meu potencial, no meu esforço, no meu caráter, principalmente à minha mãe, meu marido e meus avós, que não só acreditaram na minha vitória, como suportaram os reveses do caminho percorrido.*

*Dedico, também, este trabalho aos homens e mulheres que dedicam suas vidas à formação de pesquisadores, pois sem eles nunca descobriríamos o início do caminho e, com certeza, não chegaríamos ao seu final.*

## AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Thais, que esteve comigo nesta jornada desde o primeiro dia, me incentivando, me empolgando, me amando e sempre me educando, pois sempre me ensinou como o mundo é, mas nunca me tolheu, agradeço profundamente. Mãe, sem você nada disso seria possível, pois você é o meu Norte.

A meu companheiro Carlos Eduardo, pela paciência infinita, tanto na leitura do texto quanto pelas horas que fiquei afastada enquanto escrevia. Por estar ao meu lado, nunca me deixando desistir. Por me empurrar quando não tinha mais forças para sair do lugar. Por ter você para caminhar junto a mim, neste percurso que escolhemos.

Ao meu avô, Francisco, por ser o melhor pai do mundo. Pelo tom de orgulho que sinto quando fala comigo e pela confiança depositada em mim para continuar seu legado.

A minha vó Siomara e minha tia Tânia, que participam da minha vida sem esperar nada em troca. Que estão ao meu lado, cuidando e me protegendo, sempre pensando no meu bem-estar, mesmo que isto signifique sacrificar algo para elas.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia Aparecida Siquelli, orientadora e amiga, meus agradecimentos por me acolher sob seus conhecimentos: com seu agir ético, seu senso crítico e seu conhecimento reflexivo, me libertando da situação de mediocridade em que eu vivia.

Aos professores José Luiz Sanfelice e Silvia Maria de Contaldo, obrigada por aceitarem dividir seus conhecimentos e seu tempo comigo, com a minha formação e com a construção desta pesquisa.

Aos participantes desta pesquisa, obrigada pela disponibilidade e aceitação.

Aos colegas de curso, que dividiram comigo medos e anseios nesta jornada, obrigada pela amizade e força.

Às colegas Daniella e Aline que através das próprias conquistas serviram de exemplo do sucesso que existe ao longo do caminho.

A esta Universidade e ao corpo docente e técnico-administrativo do curso de Mestrado em Educação que me possibilitaram um novo nascimento, me tirando da alienação a qual me encontrava.

*A época moderna, com sua crescente alienação do mundo, conduziu a uma situação em que o homem, onde quer que vá, encontra apenas a si mesmo.*

*(Arendt, 2013, p.125)*

OSORIO, Patricia Vani Bemfica. **Formação da Identidade Docente dos cursos em bacharelado em Direito: a crise da tradição no contexto da modernidade.** 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIVÁS, Pouso Alegre, 2016.

## RESUMO

Essa dissertação inserida na linha de pesquisa *Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente* objetivou compreender qual é a identidade do docente do curso de Graduação em Direito de uma faculdade no Sul de Minas Gerais, num ambiente educacional derivado de uma crise da tradição e do humano, que segundo Arendt (2014) retrata as profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas ocorridas no século XX. Assim, visou compreender o rompimento com a tradição na formação do profissional do Direito e a construção de sua identidade neste cenário social. Segundo Arendt (2013), na modernidade, entendida como o período posterior à invenção e utilização da bomba atômica no século XX, há uma crise instaurada na identidade do mundo e do homem, o que faz com que a formação humana busque na dimensão política condições de conhecimento para realizações de suas escolhas e do seu agir. Sob a perspectiva de análise arendtiana, este estudo partiu da compreensão do perfil docente do professor, na visão dos próprios docentes e dos discentes, relacionando-o com o histórico dos cursos jurídicos no Brasil. De natureza qualitativa, com enfoque compreensivista, realizou-se análise documental, bibliográfica, além de aplicação de questionário semiestruturado aos docentes e discentes, concluintes e ingressantes, da graduação de Direito em uma faculdade no Sul de Minas Gerais. Compreendeu-se o fenômeno do que é o homem atual, sua condição humana e sua crise, cuja influência se faz reflexa nas instituições essenciais da sociedade, inclusive na educação escolar e no ensino jurídico. Compreendeu-se ainda, após análise histórica dos cursos jurídicos, sua formação e desenvolvimento, e, através da análise dos questionários, a influência da inovação necessária na formação dos corpos docentes do curso de Direito, após o esfacelamento da tradição desta categoria, na própria identidade docente. Portanto, foi possível compreender que para o docente do curso de Direito a atividade técnico-jurídica não docente é essencial para a constituição da identidade docente do professor de Direito.

**Palavras-chave:** Tradição; Crise; Identidade Docente; Ensino Jurídico; Modernidade.

OSORIO, Patricia Vani Bemfica. **Formation of Identity Teachers of the Bachelor of Law courses: the crisis of tradition in the context of modernity.** 2016. 120 f. Dissertation (Master of Education), UNIVÁS, Pouso Alegre, 2016.

## **ABSTRACT**

This dissertation inserted in the line of research Educational Practices and Teacher Professional Training aimed to understand what is the identity of the teacher of the course of Law Degree from a college in the south of Minas Gerais, in an educational environment derived from a crisis of tradition and human, which according to Arendt (2014) portrays the profound social, cultural and technological changes that occurred in the twentieth century. Thus, it aims to understand the break with tradition in the training of professional law and the construction of identity in this social setting. According to Arendt (2013), in modernity, understood as the period after the invention and use of the atomic bomb in the twentieth century, there is a crisis established the identity of the world and of man, which makes the human development seek the political dimension conditions knowledge for achievement of their choices and their actions. From the perspective of Arendt's analysis, this study of the understanding of the teaching profile of the teacher, in the view of the teachers themselves and the students, linking it to the history of legal courses in Brazil. Qualitative, with understanding approach, there was documentary, bibliographical analysis, and semi-structured questionnaire to teachers and students, graduates and freshmen, Law degree at a college in the south of Minas Gerais. It is understood the phenomenon that is the current man, the human condition and its crisis, whose influence is reflexive in the key institutions of society, including in education and legal education. It was understood even after historical analysis of legal courses, their training and development, and through the questionnaires analysis, the influence of necessary innovation in the training of law school faculty bodies after the collapse of the tradition of this category in itself teacher identity. So it was possible to understand that for the teaching of law school to non-teaching technical-legal activity it is essential for the formation of professional identity of the teacher of law.

**Keywords:** Tradition; Crisis; Teacher Identity; Legal Education; Modernity.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem de crianças africanas e de uma criança imigrante numa praia de Bodrum, na Turquia .....	30
Figura 2 - Ranking de Corrupção.....	31
Figura 3 - Democracia no mundo.....	32
Figura 4 – Relação docente – discente – família.....	34
Figura 5 - Número de Cursos Participantes do ENADE 2012, segundo Categoria Administrativa.....	61
Figura 6 - Sessão solene de assinatura de Reconhecimento de Curso.....	70
Figura 7 - Discurso Inaugural da IES.....	70
Figura 8 - Art. 5º, Resolução CFE nº 20/1977 .....	72
Figura 9 - Trecho da Ata da Congregação de 11/02/1967.....	73
Figura 10 - Ata Congregação de 28/11/1967.....	74
Figura 11 - Continuação Ata Congregação 28/11/1967.....	74
Figura 12 - Ata da Congregação 22/12/1967.....	75
Figura 13 - Trecho da ata da congregação de 29/05/1978.....	75
Figura 14 - Trecho da ata da congregação de 15/03/1984.....	76
Figura 15 - Trecho da ata da congregação de 05/04/1995.....	76

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Legislações x Categorias de Análise - por século.....	59
Gráfico 2 – Idades Ingressantes.....	81
Gráfico 3 – Formação anterior ingressante.....	81
Gráfico 4 - Idades Concluintes.....	83
Gráfico 5 - Formação acadêmica anterior concluinte.....	84
Gráfico 6 – Idade Docentes .....	85
Gráfico 7 - Importância da atividade técnico-jurídica do professor para os ingressantes .....	90
Gráfico 8 - Importância da atividade técnico-jurídica do professor para os concluintes.....	90

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – DECRETO Nº1.134/1853 .....	52
Quadro 2 – DECRETO Nº 7247/1879.....	52
Quadro 3 – DECRETO Nº 9.360/1885.....	53
Quadro 4 – DECRETO Nº 1.232/1891.....	53
Quadro 5 – LEI Nº 314/1895 .....	54
Quadro 6 – DECRETO Nº 3.903/1901.....	54
Quadro 7 – DECRETO Nº 8.662/1911.....	55
Quadro 8 – DECRETO Nº 11.530/1911 .....	55
Quadro 9 – DECRETO Nº 16.782-A/1925 .....	55
Quadro 10 - DECRETO Nº 16.782-A/1925 COMPLEMENTADO PELO DECRETO Nº 19.851/1931 .....	56
Quadro 11 – PARECER Nº 215/1962 .....	56
Quadro 12 – RESOLUÇÃO CFE Nº 3/1972 .....	57
Quadro 13 – PORTARIA Nº 1.886/1994 .....	57
Quadro 14 – RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 9/2004 .....	58
Quadro 15 – LEGISLAÇÕES E CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	58
Quadro 16 - CURSOS JURÍDICOS/DOCENTES ENTRE 1907 A 1937 .....	60
Quadro 17 – EVOLUÇÃO DA LEGISLAÇÃO, PERFIL DO EGRESSO E FORMAÇÃO DOCENTE/OUTRAS .....	63
Quadro 18 – LEGISLAÇÃO, QUANTIDADE DOCENTE E REQUISITOS MÍNIMOS .....	64
Quadro 19 – CATEGORIAS DE CONHECIMENTO ELENCADAS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	94

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>TRADIÇÃO E CRISE – ENSINAR PARA QUÊ?.....</b>	<b>17</b>
2.1	O HOMEM EM SUA CONDIÇÃO HUMANA.....	17
<b>2.1.1</b>	<b>Espaço Público e Privado: as condições dadas ao homem .....</b>	<b>17</b>
<b>2.1.2</b>	<b>A Condição Humana .....</b>	<b>19</b>
2.2	A TRADIÇÃO NO MUNDO MODERNO.....	24
<b>2.2.1</b>	<b>A crise da tradição nos espaços públicos e privados.....</b>	<b>25</b>
2.3	A CRISE DO HOMEM NO MUNDO MODERNO.....	27
2.4	A CRISE NA EDUCAÇÃO.....	32
2.5	O ENSINO JURÍDICO E A CRISE.....	36
<b>3</b>	<b>HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL.....</b>	<b>42</b>
3.1	A CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE DIREITO NA GRADUAÇÃO BRASILEIRA.....	42
3.2	AS LEGISLAÇÕES DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL.....	51
3.3	HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PERFIL DO EGRESSO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO.....	61
<b>4</b>	<b>UM PROFESSOR MARCADO PELA TRADIÇÃO.....</b>	<b>66</b>
4.1	INSTRUMENTOS DE PESQUISA – O QUESTIONÁRIO.....	66
4.2	O LOCAL DE PESQUISA.....	68
<b>4.2.1</b>	<b>A constituição histórica do curso de Direito na instituição local de pesquisa.....</b>	<b>69</b>
<b>4.2.2</b>	<b>A relevância da profissão técnico – jurídico no corpo docente da IES pesquisada – uma visão histórica.....</b>	<b>71</b>
4.3	COMO DEFINIR A IDENTIDADE DOCENTE .....	77
4.4	NA VISÃO DOS PARTICIPANTES .....	78
<b>4.4.1</b>	<b>Quem foram os participantes da relação de ensino jurídico?.....</b>	<b>79</b>
4.4.1.1	Quem é o novo nessas condições .....	80
4.4.1.2	Quem são os (quase) iguais? .....	82
4.4.1.3	Quem é o Professor?.....	84

<b>4.4.2</b>	<b>Sou docente, para você (discente) e docente é suficiente? .....</b>	<b>87</b>
<b>4.4.3</b>	<b>O que preciso <i>ser e ter</i> para ser docente?.....</b>	<b>91</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>99</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>
	ANEXO A – Questionário Docente .....	
	ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Docente.....	
	ANEXO C – Questionário Discente.....	
	ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Discente.....	
	ANEXO E – AUTORIZAÇÃO DO CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA.....	

## 1. INTRODUÇÃO

A sociedade ocidental viu, no século XX, suas estruturas começarem a ruir e suas instituições essenciais, que segundo Arendt<sup>1</sup> (2013), são a tradição, autoridade e religião, uma a uma perderem sua solidez, causando impactos na vida pública e privada do homem moderno<sup>2</sup>.

Esta pesquisa buscou compreender a identidade docente entre humanos alienados que compõe os corpos docentes, produzidos nas diversas gerações de docentes advindas tanto da tradição, quanto da inovação. A importância da pesquisa se faz notar diante da problemática de identificação da sua estrutura e da demonstração da identidade docente, neste período de transição entre o final do século XX e início do século XXI. Para tanto, buscou-se fortalecer a investigação do tema frente aos conceitos pré-estabelecidos e proporcionar uma visão que permita ao mundo jurídico educacional preencher os espaços necessários para que suas práticas docentes continuem a funcionar. Assim, fez-se necessário abordar conceitos arendtianos para se compreender o mundo, o homem, o professor.

Ao abordar os conceitos de tradição, autoridade e religião, como sustentáculos da sociedade ocidental, Arendt (2013), explica que esta tríade é a essência da sociedade romana no seu pensamento político mais puro, existente tanto na República Romana, quanto no Império e nos sistemas políticos posteriores. Para os romanos, diferentemente dos gregos, a vida pública deveria estar embasada na ligação com a fundação de sua existência. A fundação de sua estrutura, ou seja, seu passado era santificado através da tradição e respeitado pela autoridade.

Como proceder então em um mundo onde passado e futuro não mais se ligam pelo fio invisível da tradição, onde o niilismo está levando o homem a perder a crença nos dogmas que definiam suas escolhas éticas, onde o novo não respeita o velho e onde o ter

---

<sup>1</sup>Hannah Arendt, filósofa e cientista política do século XX de origem judaica. Nasceu em Linden na Alemanha em 1906 e viveu quase todo século XX o que permitiu vivenciar as revoluções culturais e políticas e também as atrocidades cometidas pela humanidade contra si mesmo. Forçada aos campos de concentração da Alemanha e França (Gurs, 1933), fugiu do regime nazista para os EUA em 1941, em situação de apátrida. Trabalhou como jornalista e, posteriormente, após reconhecimento de sua obra, como professora em universidades norte americana. Formulou o célebre conceito da "banalidade do mal". Morreu em 1975 em Nova Iorque, onde se encontra sepultada.

<sup>2</sup>Arendt, em sua obra, *Condição Humana*, define homem moderno como o aquele que vivenciou na sua dimensão social, política e econômica os conflitos e rupturas provocados pela ação sobre o meio e sobre sua própria condição humana diante das atrocidades no século XX.

é mais importante que o ser? E ao final, como a crise interferiu na educação jurídica e na identidade daqueles que ensinam?

A crise está consolidada. Variando de cultura para cultura, tempo para tempo, ela está presente, negá-la ou não ver seus efeitos na vida privada e pública é o mesmo que condenar o mundo moribundo no qual se vive. A tradição esfacelou-se e, por conseguinte, desfez as demais estruturas sociais; aquilo que ligava passado e futuro, que ligava o velho e o novo e que permitia a coesão das estruturas sociais, já não existe mais ou quase não mais existe.

E como deve lidar aqueles que necessitam massivamente da tradição para apoiar-se nas suas funções sociais? O professor, o educador, principalmente nos cursos que possuem suas fundações ligadas ao passado, ao perder seu ponto de sustentação, alienou-se? A formação de sua identidade se modificou com o esfacelamento da tradição e com a inovação do que é ser docente? E quem passou a ser este professor no século XXI, que, mal iniciado, já está viajando nos mares da violência social e humana?

Deste modo, esta pesquisa objetivou estudar o fenômeno gerado pela crise do humano e suas consequências nas instituições; crise esta que se pronunciou no século XX, na identidade docente, de cursos onde a tradição e o conhecimento sempre foram o espelho desta identidade, isto sob uma perspectiva fenomenológica e fundamentada na filosofia de Hannah Arendt e, também, na visão do docente e do discente sobre o que é ser um professor do curso de graduação em Direito.

A relevância desta pesquisa está na repercussão que a crise na educação, principalmente nas sociedades novas<sup>3</sup>, gerou no final do século XX, tornando-se uma crescente preocupação a profissionalização do docente e a sua identidade. Preocupação esta, que levou a diversas pesquisas no campo dos saberes docentes, “em todo mundo ocidental, de um modo geral, os últimos quinze anos foram bastante férteis em discussões sobre o tema da educação” (GAUTHIER, 1998, p.13). As pesquisas na área passaram a buscar os saberes que formariam este professor, ao mesmo tempo em que investigavam sobre as instituições formadoras destes docentes.

Esta contradição de responsabilidades na formação do próprio docente e das instituições que os formam, fortaleceu o estado da arte no campo da formação de professores nos cursos de licenciatura. Mas, e nos cursos de bacharelado? Como formar

---

<sup>3</sup>Segundo Arendt (2013) estas são as sociedades fundadas nos últimos séculos, como nos países do continente americano.

a identidade docente de professores que foram ensinados e preparados para o mundo do trabalho não-docente e não para o mundo do trabalho docente?

No primeiro capítulo construiu-se a compreensão dos conceitos arendtianos sobre o homem e a sociedade humana, com seus espaços público e privado, suas instituições e as crises instaladas. Ainda, compreendeu-se a crise na educação e o atual ambiente do ensino jurídico no Brasil.

No segundo capítulo, buscou-se descrever o passado para que fosse possível entender os fenômenos presentes na atualidade. Foi realizado um levantamento histórico das pedagogias de ensino envolvidas na constituição do curso de Direito no Brasil e da formação docente em tal curso. Para tanto, buscou-se na obra de Saviani<sup>4</sup> (2013), os dados históricos necessários sobre a educação brasileira e, embasando-se em tais dados, passou-se a uma análise das diretrizes e leis que regularam o ensino jurídico no Brasil desde sua criação, em 1827, até os dias atuais.

No terceiro capítulo, sob o enfoque fenomenológico e novamente com base nos conceitos arendtianos, iniciou-se a compreensão do fenômeno da identidade docente através da análise de questionários aplicados a docentes e discentes do curso de Direito, de uma instituição de ensino superior da Macrorregião da Varginha, Estado de Minas Gerais. Foram aqui apresentados os dados analisados do Questionário Discente, aplicado a 67 discentes, sendo 31 ingressantes e 36 concluintes, conjuntamente com os dados do Questionário Docente, aplicados a 27 professores.

O questionário discente, semiestruturado, foi dividido em dois blocos, sendo o primeiro bloco com questões fechadas referentes ao perfil do participante e o segundo bloco com questões fechadas e abertas, com a finalidade de apurar-se a percepção discente sobre a importância da profissão técnico-jurídica não docente do professor do curso de Direito e os conhecimentos e habilidades que tais professores devem possuir.

Já o questionário docente, dividido em três blocos, buscou conhecer o perfil dos participantes, sua atuação docente e não-docente e a visão sobre a própria docência, nos conhecimentos e experiências necessárias a ela.

Para a compreensão da identidade docente partiu-se dos ensinamentos de Arendt (2014) sobre quando algo, ao atingir sua durabilidade no mundo, adquire uma identidade, podendo assim também o professor adquirir sua identidade docente. Ainda, buscou-se em Pimenta (1996) a definição específica de identidade docente.

---

<sup>4</sup> Dermeval Saviani, professor colaborador da FE/Unicamp. Coordenador-geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”- HISTEDBR

Com o embasamento teórico em Arendt e Pimenta, foi possível realizar a análise dos dados coletados nos questionários e, tendo o norte a filosofia política de Arendt, compreender a identidade docente do professor do curso de Direito de uma Instituição de Ensino Superior do Sul de Minas Gerais.

## 2. TRADIÇÃO E CRISE – ENSINAR PARA QUÊ?

Este capítulo, sob a visão arendtiana, objetivou compreender a situação social e humana do século XX e sua influência no ensino jurídico neste início de século XXI. Para a compreensão deste fenômeno foi necessária a assimilação dos conceitos de Hannah Arendt sobre a condição humana e sobre a ruptura da tradição na sociedade humana. Assim, buscou-se compreender em qual contexto a sociedade moderna e os cursos jurídicos se encontravam, devido a uma crise do humano e das suas instituições essenciais.

Primeiramente, teve como finalidade a compreensão do homem para Arendt (2014), em sua condição e existência, tanto na esfera privada, quanto na esfera pública, em sua *vita activa*<sup>5</sup>. Em seguida, houve a compreensão da ligação entre o passado e o presente e de como está atualmente, segundo os conceitos da autora, a tradição<sup>6</sup> no mundo moderno<sup>7</sup>. Desenvolveu-se aqui não apenas os conceitos de tradição e mundo moderno, mas também os conceitos de espaços público e privado e da crise instalada nestes espaços.

### 2.1 O HOMEM EM SUA CONDIÇÃO HUMANA

O homem existe em condições básicas cuja finalidade é perpetuar-se em espaços físicos e políticos. Suas condições, que para Arendt são o trabalho, a obra e a ação, permitem ao homem tanto ter a pluralidade no espaço privado quanto ter alteridade no espaço público. Compreender as condições humanas é, também, compreender o espaço em que estas condições se desenvolvem.

#### 2.1.1 Espaço Público e Privado: as condições dadas ao homem

O homem convive em espaços destinados a fins específicos. Para Arendt (2014) a vida do homem, em sociedade, possui duas esferas de existência, o espaço público e o espaço privado. Tais espaços, derivados da tradição grega antiga, possuem funções e características específicas.

---

<sup>5</sup> Condições de existência da vida humana, formada pelas atividades de Trabalho, Obra e Ação.

<sup>6</sup> Lembrança que resguarda a pluralidade e alteridade do homem.

<sup>7</sup> O período compreendido pelas inovações tecnológicas e sociais pós- criação e utilização da bomba atômica

No privado<sup>8</sup>, o homem, aqui compreendido como o chefe da família, vive na desigualdade, superior aos demais, com a função de gerir o convívio com o objetivo de sanar suas necessidades naturais de manutenção da vida. É no espaço do privado o local onde ocorre uma associação natural, tal como a convivência com a família, composta pelos cônjuges, filhos e empregados, cuja finalidade é de suprir a necessidade e a carência do animal humano.

Assim explica a autora sobre a instituição família na antiguidade grega:

o fato de que a manutenção individual devesse ser a tarefa do homem e a sobrevivência da espécie a tarefa da mulher era tido como óbvio, e ambas as funções naturais, o trabalho do homem para fornecer o sustento e o trabalho da mulher no parto, eram sujeitas a permanência da vida. Portanto, a comunidade natural do lar nascia da necessidade, e a atividade governava todas as atividades realizadas nela (ARENDDT, 2014, p. 37).

Já o espaço público<sup>9</sup> está relacionado à vida do homem com seus pares, seus iguais, pois, segundo a autora, é na esfera do público que a política existe. A esfera do público e do político pressupõe um homem livre de suas necessidades humanas naturais e a existência do homem liberto, saudável e independente. Na antiguidade grega, conforme explica Arendt (2014), apenas o homem que não estivesse preso às necessidades do corpo poderia encontrar a felicidade junto a seus iguais, no âmbito público e político, onde poderia alcançar a eternidade<sup>10</sup> através da ação e do discurso.

Na era moderna, a crise dos limites entre os espaços se instaurou com o surgimento da esfera social, espaço que não pertence nem ao público, nem ao privado, pois, para Arendt (2014), é no espaço público que o homem vivencia a liberdade e age politicamente, sendo que apenas ao agir politicamente o homem será livre.

No espaço social não importa se os homens são vistos como iguais ou desiguais, contanto que aparentem ser de uma mesma “família”, grupo com mesmos interesses e objetivos. O espaço social busca a padronização do homem e retira do mesmo seu poder de ação e diálogo, banalizando o aspecto político do homem. Arendt (2014) explica que o domínio social se aproveitou da fragilização do domínio privado e exemplifica com o esfacelamento da instituição “Família”, onde as unidades familiares foram absorvidas e passaram a agir como uma grande massa, conformada, apática e alienada. Na sociedade

<sup>8</sup> Local onde ocorre a associação natural.

<sup>9</sup> Local de iguais, onde é possível agir politicamente.

<sup>10</sup> Aretê (do grego ἀρετή *aretê, ês*), palavra de origem grega que expressa o conceito de excelência, ligado à noção de cumprimento do propósito ou da função a que o indivíduo se destina

de massa há a troca da ação pelo comportamento e a alteridade passa a fazer parte do domínio privado, da intimidade.

### 2.1.2 A Condição Humana

O conceito de homem, para Arendt (2014), está atrelado às condições de sua existência, dentre as condições básicas da existência humana. Designa três atividades: trabalho, obra e ação. Estas condições formam a *vita activa* do homem (ARENDR, 2014). *Vita Activa*, na concepção arendtiana, é aquela que “compreende todas as atividades humanas” (2014, p. 18) e não só àquelas advindas do pensar em quietude. Difere, portanto, da *vita contemplativa*, que compreende apenas aquelas que advêm do pensar político apenas quando afastado da concretude da vida humana.

A primeira das condutas humanas descritas, diz respeito ao trabalho<sup>11</sup> (labor<sup>12</sup>), que é “a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e resultante declínio estão ligados às necessidades vitais produzidas e fornecidas ao processo vital do trabalho” (ARENDR, 2014, p. 09). É a condição da vida humana, necessária para satisfazer sua própria existência.

Na antiguidade, o trabalho era compreendido como algo inferior, destinado à vida privada, com finalidade de satisfazer a necessidade do homem, possibilitando ao mesmo o ingresso como igual no âmbito público. Para os gregos, aqueles que exerciam funções de trabalhadores, nada mais eram que escravos de suas necessidades, não tendo a necessária liberdade para, através da ação e do discurso, existir no espaço público. Por isso, aqueles que eram vencidos e escravizados não mais eram considerados humanos e sim *animales laborans*, um conceito que equivalia, na época, a um animal mais desenvolvido pertencente a esfera do privado, do doméstico.

O esforço humano era o que caracterizava o trabalho alienado. A vida livre era a *vita contemplativa*, existente no mundo das ideias e do pensar, onde o homem se afastava do material e, no mundo das ideias, definia o caminho para o mundo material. Nesta vida o homem poderia ser livre, ser homem, gerir a *pólis* através do discurso. No discurso e na ação encontrava-se a verdade e era o local propício para que o homem se tornasse “herói”,

---

<sup>11</sup> Atividade que corresponde ao processo biológico humano.

<sup>12</sup> O termo trabalho aparece em várias traduções da obra *A Condição Humana*, traduzido como *obra*, mas atualmente é traduzido como a *condição do trabalho*, isto a partir da revisão teórica da 12ª edição da mesma obra. Ainda, em edições anteriores a condição do trabalho era traduzida como labor.

eternizando-se na mundanidade<sup>13</sup>. Eternidade, então, era a última e verdadeira necessidade humana, aquela pela qual os homens passavam a formar o público e a se expor através do discurso e a agir.

Segundo Arendt (2014), ser eterno diferencia-se de ser imortal, já que a eternidade está relacionada à diferença de cada ser humano, na alteridade<sup>14</sup>, enquanto a imortalidade está ligada na igualdade. A imortalidade humana, advinda da natalidade<sup>15</sup> é a força motriz que permite ao mundo a sua continuidade. Os humanos, como parte do ciclo de nascimento e morte, tornam-se imortais, conforme a natalidade mundana perdura. O homem ao existir na igualdade da espécie permite esta imortalidade em cada novo nascimento e em cada novo óbito.

Com o declínio da sociedade grega, todo o tipo de atividade passou a ser subalterna em relação à contemplação, passando até mesmo a vida dedicada à política a estar no mesmo patamar do trabalho. Assim, a atividade política, antes meio de se alcançar a necessidade última, a eternidade, passou a ser vista como uma faceta da *vita activa*. O cristianismo buscou em Platão, com Santo Agostinho, e em Aristóteles, com Tomás de Aquino, a ideia de superioridade da *vita contemplativa*, igualando as atividades da *vita activa* e, com sua convicção num plano superior e eterno, sancionou religiosamente esta superioridade. O trabalho e a religiosidade deveriam fazer parte da vida do homem, deixando a filosofia e a vida contemplativa a cargo de uma minoria elitizada/privilegiada. Tal ideia, segundo Arendt (2014), adveio do ideal de contemplação, onde toda a atividade seria dirigida para possibilitar o modo de vida filosófico. Escreve a autora sobre o tema:

A articulação aristotélica dos diferentes modos de vida, em cuja ordem a vida de prazer tem papel secundário, é orientada claramente pelo ideal da contemplação (*theōria*). À antiga liberdade em relação às necessidades da vida e à coerção de outros, os filósofos acrescentaram a liberdade e a cessação de toda atividade política (*skhole*), de sorte que a posterior pretensão dos cristãos de serem livres de envolvimento em assuntos mundanos, de todos os negócios deste mundo, foi precedida pela *apolitia* filosófica da Antiguidade tardia, e dela originou. (ARENDT, 2014, p. 18)

Esta subalternidade da *vita activa* continuou por todo o medievo, onde o domínio católico perpetuou o abismo entre a vida privada e a vida pública, incutindo a necessidade

---

<sup>13</sup> Termo que corresponde ao que pertence, no mundo, ao homem, ou seja, aquilo que o homem agrega ao mundo.

<sup>14</sup> É espécie da pluralidade e permite ao indivíduo a sua individualização entre os da mesma espécie.

<sup>15</sup> Capacidade do homem de iniciar algo novo, de permitir o ciclo biológico e político do homem. É o que permite a continuidade da espécie.

do trabalho e da religiosidade para a ascensão a um mundo superior. Arendt (2014) explica que a sociedade medieval reconhecia que apenas os homens que viviam no espaço privado teriam interesses materiais e espirituais em comum

A perda da proteção do espaço do privado e a exposição do trabalho no âmbito público se deram em consequência da exposição do privado e do esfacelamento dos limites entre o público e o privado, acarretados pelo declínio dos espaços e pela ascensão do espaço social, ou seja, pela ascensão do espaço privado custeado pelo público.

Do século XVII até o século XIX, o trabalho ainda era visto como uma necessidade subalterna, que deveria ser “escondido” do meio social. A ascensão do espaço social levou ao espaço público às necessidades vitais do humano. As comunidades modernas se concentraram em sociedades de trabalhadores e empregados, considerando tudo que fazem na importância da sustentação de suas vidas e as de suas famílias.

Na era moderna, o trabalho e as necessidades do corpo humano não são mais subalternos às necessidades políticas do homem, ainda mais porque a própria função política passou a fazer parte do trabalho. Arendt (2014) explica que *animal laborans* superou o *animal rationale*, invertendo a tradição e que “o motivo da promoção do trabalho na era moderna foi a sua “produtividade” (ARENDR, 2014, p.57). No regime capitalista o trabalho foi glorificado, mas não qualquer trabalho, e sim, apenas aquele que trouxesse produtividade ao meio social.

Assim, “a sociedade passa a ser a forma na qual o fato da dependência mútua em prol da vida, e de nada mais, adquire importância pública, e na qual se permite que as atividades relacionadas com a mera sobrevivência apareçam em público” (ARENDR, 2014, p. 57). Neste contexto de produtividade percebe-se que grandes pensadores da economia e da filosofia consideravam todo trabalho como ação do *animal laborans*. Arendt (2014), ao criticar Marx<sup>16</sup> e Smith<sup>17</sup>, compreende uma divisão nesta condição humana. Para Arendt, o trabalho é parte do ciclo biológico do homem alimentado pelo que ele mesmo produz, pois, segundo a pensadora, enquanto houvesse a produção de algo eterno, não existente simplesmente com a finalidade de consumo, o homem estaria diante da obra, a segunda condição humana.

---

<sup>16</sup> Karl Marx (1818–1883) filósofo e revolucionário socialista alemão. Criou as bases da doutrina comunista, onde criticou o capitalismo. Sua filosofia exerceu influência em várias áreas do conhecimento, tais como Sociologia, Política, Direito, Teologia, Filosofia, Economia, entre outras. Uma de suas maiores obras “O Capital”, colaborou com o entendimento da crítica à sociedade capitalista em diversas áreas do conhecimento.

<sup>17</sup> Adam Smith, (1723-1790) economista e filósofo escocês. O mais importante teórico do liberalismo econômico do século XVIII. Sua principal obra "A Riqueza das Nações", é referência para os economistas.

Obra<sup>18</sup> é “a atividade correspondente a não-naturalidade humana [*unnaturalness*] da existência humana, que não está engastada no sempre-recorrente [*ever-recurrent*] ciclo vital da espécie e cuja a mortalidade não é compensada por este último” (ARENDDT, 2014, p.9). A mundanidade permite ao humano criar medidas de permanência e durabilidade em um mundo formado pelos homens e pelas coisas que ele produz.

Embora a durabilidade da obra não seja eterna e a mesma possa ser deteriorada pelo uso, a obra não tem a finalidade de ser consumida. Esta durabilidade permite que a obra se desvincule do homem, passando a fazer parte do mundo comum, estabilizando a vida humana e permitindo ao mesmo retornar ao mundo num sentido objetivo. É a durabilidade que permitirá a “mesmidade”, ou seja, “sua identidade” (ARENDDT, 2014, p. 170). É através desta identidade dos objetos que o homem se torna capaz de rebuscar sua própria identidade, pois na relação com o durável o homem encontra seu espaço e sua história. Assim, “contra a subjetividade dos homens afirma-se a objetividade do mundo feito pelo homem, e não a sublime indiferença de uma natureza intacta” (ARENDDT, 2014, p. 170/171).

A obra reifica, viola o natural e é precedida por um momento intelectual, de mentalização, onde há a imagem prévia do real. Mesmo depois de materializada a obra, esta não se perde, podendo ser multiplicada. A multiplicação da obra se difere da repetição do trabalho, pois multiplica aquilo que já existe, é durável e está acrescentada ao ambiente humano. Assim, esta capacidade do homem em violar o natural, ou seja, de fabricar, é o que materializa o *homo faber*, pois este, e não o *homo laborans*, “se porta como amo e senhor de toda a terra” (ARENDDT, 2014, p. 171).

A ação<sup>19</sup>, terceira atividade essencial da *vita activa*, está ligada à pluralidade<sup>20</sup> humana. É a “única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria” (ARENDDT, 2014, p.9). A ação ocorre no âmbito público e, em sua pluralidade, é a condição essencial da vida política. A pluralidade permite, através da ação humana, a alteridade e a distinção dos homens, numa existência de dupla funcionalidade. Arendt (2014) explica que como espécie o homem é igual, o que o permite entender e ser entendido pelos demais membros da sua espécie, ou seja, aquilo que permite compreender o passado e prever o futuro. Assim, para Arendt, os homens “se

---

<sup>18</sup> A atividade correspondente a não-naturalidade da existência humana, está ligado à durabilidade.

<sup>19</sup> Condição essencial da vida política.

<sup>20</sup> Está ligada à condição humana da ação. É o que permite a igualdade dos homens como espécie e a alteridade dos mesmos como indivíduos, possuindo, assim, dupla funcionalidade.

não fossem iguais (...) não poderiam compreender uns aos outros e os que vieram antes deles, nem fazer planos para o futuro, nem prever as necessidades daqueles que virão depois deles” (ARENDDT, 2014, p. 217).

Assim, os homens como espécie são iguais, mas esta igualdade só se faz importante no momento que o homem se torna capaz de se distinguir dos iguais, pois é na diferença de cada homem que a ação e o discurso são utilizados para que haja a compreensão pela própria espécie.

Esta distinção na igualdade foi cunhada como alteridade. A alteridade não deve ser confundida com pluralidade, pois a mesma compõe a pluralidade, “razão pela qual todas as nossas definições são distinções, pela qual não podemos dizer o que uma coisa é sem distingui-la de outra” (ARENDDT, 2014, p. 218). Para o homem, a pluralidade é aquilo que partilha com toda a espécie e sua diferença, a alteridade, é a unicidade do homem que o distingue da cada outro da espécie.

A ação e o discurso permitem ao homem, mais do que se diferenciar, se distinguir dos demais, aparecendo no público. Arendt (2014) escreve que a aparência do homem no mundo comum permite a configuração da realidade e que isto ocorre quando o homem é ouvido e visto pelos outros ou por si mesmo. Assim, no público a aparência delimita o senso de realidade, permitindo que a identidade se assente.

A ação é, dentre as atividades que permitem a condição humana, aquela na qual o homem não pode dispor. Como escreve Arendt (2014), o homem pode viver sem produzir nada, ou sem criar nada, mas não pode viver fora do domínio público e para viver em tal domínio ele tem necessidade da ação e do diálogo.

Arendt (2014) considera esta inserção no mundo como um novo nascimento, surgindo da vontade inconsciente do homem de se juntar aos seus iguais. Este novo nascimento, como todo início, traz ao mundo algo “singularmente novo” (ARENDDT, 2014, p.220). O agir corresponderá à natalidade do ser humano, que permitirá que o homem, como igual, atinja sua imortalidade. Já o diálogo permitirá a este mesmo homem se diferenciar dos seus iguais, permitindo assim a pluralidade.

... a ação que ele inicia é humanamente revelada pela palavra e embora seu ato possa ser percebido em seu aparecimento físico bruto, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante por meio da palavra falada na qual ele se identifica como o ator, anuncia o que faz, fez e pretende fazer (ARENDDT, 2014, p.221).

Arendt escreve que “agir, em seu sentido mais geral, significa tomar iniciativa, iniciar (...), imprimir movimento a alguma coisa” (2014, p.219) e é nesta capacidade de tomar iniciativa que o homem continuará a trabalhar, obrar e agir, e assim permitir a condição de sua existência. Assim, “é da natureza do início que se comece algo novo, algo que não se poderia esperar de coisa alguma que tenha ocorrido antes” (ARENDR, 2014, p. 220).

Ainda, Arendt (2014) explica que a ação e o discurso são ligados porque a ação iniciada pelo homem é revelada na palavra, pois apenas quando dita é que se torna relevante no mundo humano, na mundanidade.

Deste modo, Arendt (2014) define a *vita activa* do Homem como, em consequência das três atividades básicas (trabalho, obra e ação), a vida biológica, a mundanidade e a pluralidade, ou seja, as necessidades básicas, a possibilidade de transformar a natureza e identificá-la e, por fim, individualizar-se na ação e tornar esta individualização relevante e inovadora no mundo.

## 2.2 A TRADIÇÃO NO MUNDO MODERNO

O século XX foi marcado por profundas transformações econômicas, políticas, tecnológicas, sociais e culturais que esfacelaram as instituições do modelo tradicional da sociedade e os valores do homem. Marcado por transformações sociais e culturais e por situações desumanas, tais como a primeira e segunda Guerras Mundiais, os sistemas totalitários, o extermínio de povos e nações. O século passado intensificou a perda dos limites dos espaços público e privado, gerando um espaço social. A fragmentação dos limites entre os espaços acarretou modificações nas estruturas tradicionais.

Arendt (2014) ao conceituar este período de tempo num contexto político, definiu que o período posterior à bomba atômica<sup>21</sup>, sua criação e utilização, marcado pelo avanço tecnológico, consiste num “mundo moderno”, onde houve uma grande ruptura social e histórica advinda da inovação atômica. Este período, para a autora, diverge da Era Moderna, que compreende o início do século XVII até o limiar do século XX, onde ocorreram revoluções científicas, econômicas e políticas.

As transformações advindas da era moderna desencadearam no homem uma ruptura nos modelos pré-estabelecidos até o momento. A evolução tecnológica ocorreu

---

<sup>21</sup> O surgimento da fissão nuclear se deu em 1938 na Alemanha.

concomitantemente a uma degradação do valor do homem, na coisificação do humano e na humanização das coisas.

O desenvolvimento da bomba atômica, em 1938, teve uma importância singular, tanto no desenvolvimento científico, quanto no desenvolvimento econômico. Enquanto na Alemanha nazista a descoberta era vista como mecanismo de dominação e impulsionava a economia dos conflitos armados, nos Estados Unidos era vista como uma revolução social. Não que o desenvolvimento pelo governo americano da energia atômica tenha ocorrido devido a fins altruístas e sociais, mas a sociedade científica assim o via. A explosão da bomba atômica, no primeiro teste no Novo México/EUA, em 15 de julho de 1945, não foi o que marcou o início do mundo moderno, mas sim o fenômeno que foi a bomba atômica, desde sua criação, seu desenvolvimento, sua finalidade e sua utilização, segundo o conceito de mundo moderno de Hannah Arendt. E é neste período que a tradição não mais responde pelas categorias políticas, não mais servindo de memória para apoiar o homem no presente e levá-lo para o futuro, tanto no espaço público, quanto no privado.

### **2.2.1 A crise da tradição nos espaços públicos e privados**

Na era moderna, os filósofos, como Marx, Kierkegaard<sup>22</sup> e Nietzsche<sup>23</sup>, conforme entendido por Arendt (2013), já sentindo e prevendo uma mudança radical nas categorias políticas da sociedade, passaram a contestar a tradição, que começava a não mais responder pelas questões da época, não mais atuando como corrimão para o pensar político.

Para Arendt (2013) a tradição humana de valores está ligada ao pensamento político, já que o homem é um ser político nato. Em sua existência humana, no domínio público, o homem procura resposta para o futuro no passado e o passado impulsiona o homem para o futuro, em sua compreensão do presente. A tradição não é o passado em si, mas a lembrança que resguarda a pluralidade e alteridade humana, aquilo que imortaliza os homens e aquilo que o eterniza.

---

<sup>22</sup> Søren Aabye Kierkegaard (1813 -1855) filósofo e teólogo dinamarquês. Crítico do hegelianismo do seu tempo quer o que ele via como as formalidades vazias da Igreja da Dinamarca, caracterizada como existencialismo cristão, em oposição ao existencialismo de Jean-Paul Sartre ou ao protoexistencialismo de Friedrich Nietzsche, ambos derivados de uma forte base atéística.

<sup>23</sup> Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844- 1900), filólogo, filósofo, crítico cultural, poeta e compositor alemão do século XIX. Escreveu vários textos críticos sobre a religião, a moral, a cultura contemporânea, filosofia e ciência, exibindo uma predileção por metáfora, ironia e aforismo.

Para Japiassú<sup>24</sup> tradição seria a “permanência de uma (...), visão do mundo, ou conjunto de costumes e valores de uma sociedade, grupo social ou escola de pensamento, que se mantem vivos pela transmissão sucessiva através de seus membros” (JAPIASSÚ, 2001, p.185). A tradição é o fio invisível de ligação entre o passado e o presente, com a finalidade servir de suporte para as situações futuras que o homem viverá, selecionando, nomeando e transmitindo os valores humanos na “sempiterna mudança do mundo” e do “ciclo biológico das criaturas que nele vivem” (ARENDDT, 2013, p. 31).

No mundo moderno a ruptura da tradição já ocorreu de forma plena e irreversível, não significando que conceitos tradicionais deixaram de existir, mas, ressalta Arendt (2013), eles simplesmente deixaram de fazer sentido e de ter poder na mente humana. A era moderna foi marcada por contestações de conceitos que até ali eram aceitos. O homem se encontrava em mudanças em sua condição humana e, a sociedade que aquele habitava também o estava, marcado por um entrelaçamento entre os espaços, público e privado.

O mundo moderno foi marcado pelo domínio social e pela sociedade de massa, que segundo a autora mencionada, é uma sociedade única, onde vários grupos distintos foram absorvidos, onde o pensamento político deixou de ser buscado e o homem renunciou ao pensar.

Ao comando do “governo de ninguém” a burocracia excluiu a possibilidade de ação do grupo, esperando de cada um dos seus membros certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a “normalizar” seus membros, a fazê-los comportarem-se, a excluir a ação espontânea ou a façanha extraordinária (ARENDDT, 2014, p. 49-50).

A tradição do pensamento político iniciou-se na Grécia Antiga, com Platão e Aristóteles, que defendiam a *vita contemplativa*, e foi abordada por Marx, que defendeu que o pensamento político existe no convívio social.

A Filosofia Política implica necessariamente a atitude do filósofo para com a Política; sua tradição iniciou-se com o abandono da Política por parte do filósofo, e o subsequente retorno deste para impor seus padrões aos assuntos humanos. O fim sobreveio quando um filósofo repudiou a Filosofia, para poder “realizá-la” na política (ARENDDT, 2013, p. 44).

---

<sup>24</sup> Hilton Ferreira Japiássu (1934- ). Formado em filosofia pela PUC Rio de Janeiro, Doutorado e Pós-Doutorado em Filosofia, pela Université des Sciences Humaines de Strasbourg. Professor do Departamento de Filosofia da PUC Rio de Janeiro. Possui mais de 15 livros traduzidos do francês e artigos, capítulos de livros e livros de sua autoria publicados, sendo a obra Dicionário Básico de Filosofia utilizada nesta dissertação.

A ruptura dos espaços privados e públicos fez com que o homem percebesse que o quadro de referências humanas advindos do passado não poderia mais responder pelas tendências futuras. Assim, as novas categorias políticas da sociedade fizeram o homem perceber que estava vivendo em um novo mundo, um mundo moderno, onde “a mentalidade e a tradição de pensamento não eram sequer capazes de formular questões adequadas e significativas, e, menos ainda, dar resposta às suas perplexidades” (ARENDRT, 2013, p.35).

Com o fim da tradição, que impulsionava o pensamento filosófico político, o homem não foi capaz do ato de pensar. Arendt (2013) escreve que o homem ao ver instalado a crise de valores e categorias humanas e políticas, não estava nem equipado ou preparado para a atividade de pensar, o que poderia sanar a lacuna deixada pela ruptura da tradição.

Assim, a base das estruturas sociais esfacelou-se, rompeu-se e transformou-se em algo onde o homem se perdeu e se modificou, e a tradição, que advém da existência deste homem, não pôde mais servir de alicerce ao pensar humano, surgindo situações que levaram a inovação, utilizando o homem sua condição de ação.

Mas o homem sem capacidade para o pensar político, viu-se alienado no mundo moderno, não preparado para um novo mundo impulsionado pelas inovações sociais e tecnológicas e, alienado, sem utilizar-se da capacidade de pensamento crítico, e numa negligente despreocupação com a realidade política e social, o homem passa, segundo Arendt (2014) a ser um mero repetidor complacente de informações sem conteúdo ou comprovação.

### 2.3 A CRISE DO HOMEM NO MUNDO MODERNO

O homem, em sua condição de vida biológica, mundanidade e pluralidade, molda o mundo à sua escolha, condiciona-o às suas necessidades e se condiciona às suas mudanças. Durante séculos, da Grécia Antiga até a era moderna, o homem utilizou-se dos valores e dogmas, políticos e sociais, para referendar seu pensar, sua atitude política. A tradição, ao não responder mais pelo sistema social, rompeu-se e perdeu sua força de coesão entre o passado, presente e o futuro.

A atual sociedade de massa, baseada no padrão de comportamento, é o reflexo da mudança do domínio privado e público e da mudança do homem. O homem grego antigo buscava, como finalidade de existência, a atuação política entre seus iguais. A ação

política é o que permitia ao homem encontrar seu lugar no mundo e ter sua liberdade. Atualmente, o homem foi deposto de seu pensar político, do diálogo e da ação.

Em nenhum momento da história da humanidade o conhecimento foi tão acessível e amplo, mas, também, em nenhum outro momento da história da humanidade essa se encontrou em estado de tamanha alienação. O homem no mundo moderno, que deveria estar em poder das três atividades básicas que compõe sua condição \_ trabalho, obra e ação \_, relegou sua existência a uma vida de trabalho e obra, abrindo mão de sua atividade de ação e diálogo para padronizar-se na sociedade de massa, que tem como finalidade a formação do homem alienado.

Na compreensão de Arendt (2014), é no pensamento político que o homem pode continuar humanizado, não incorrendo em barbáries. Através das memórias e lembranças da tradição, o homem poderia se reinventar e evitar a repetição contínua de situações atroztes que retiram do humano os valores morais. Afinal, valores morais podem ser modificados continuamente, mas o pensar permite ao homem não se perder e não perder os seus iguais.

O homem, na sociedade alienada e em estado alienado, foi coisificado, seus valores, antes ligados ao pensar político, passaram a ser classificados em relação aos bens e coisas que possuem. O homem se tornou um ser consumista, perdendo seu valor existencial. As coisas, bens consumíveis, se tornaram categorias do humano, que humanizou a coisa e coisificou o humano.

O consumismo exacerbado da sociedade de massa levou a uma supervalorização dos bens de consumo ante o humano. A qualidade de vida de uma sociedade é baseada na inovação tecnológica que esta sociedade possui e na renda per capita. Até mesmo o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), criado para ser o contraposto ao Produto Interno Bruto (PIB) per capita, tem em sua fórmula a receita auferida pela população<sup>25</sup>.

O poder de compra da população é o fator econômico que massivamente traduz o desenvolvimento de um país. A necessidade de se continuar a cadeia de produção, de se produzir constantemente, de inovar frequentemente, e de tornar supérfluo aquilo que ainda é utilizável, fez da sociedade de massa uma sociedade de consumo, uma sociedade que preza “a riqueza em termos da capacidade de ganhar e gastar” (ARENDR, 2014, p.153).

---

<sup>25</sup> O IDH é calculado sobre três pilares: saúde, que mede a expectativa de vida; educação, que mede o acesso ao conhecimento; e renda, que mede o poder de compra da população.

Para que este consumo se mantenha, os objetos de uso, produtos da obra humana cuja finalidade é suavizar a atividade do trabalho, perdem seu valor intrínseco e se transformam em meros bens de consumo. A obra, que deveria servir de base para a mundanidade, se esfacela no consumismo exacerbado da sociedade, onde todas as coisas se tornam dispensáveis e não permanentes:

a interminabilidade do processo de trabalho é garantida pelas sempre-recorrentes necessidades de consumo; a interminabilidade da produção só pode ser garantida se os seus produtos perderem o caráter de objetos de uso e se tornarem cada vez mais objetos de consumo, ou, em outras palavras, se o ritmo do uso for acelerado tão tremendamente que a diferença objetiva entre uso e consumo, entre a relativa durabilidade dos objetos de uso e o rápido ir e vir dos bens de consumo, reduzir-se até se tornar insignificante (ARENDR, 2014, p. 155).

Assim, a sociedade de permanência e estabilidade se tornou uma sociedade de consumo e a sociedade que valorizava a obra se tornou uma sociedade que valoriza o trabalho, pois trabalho e consumo estão ligados em um ciclo interminável, onde se trabalha para consumir e se consome para que haja trabalho.

A sociedade de massa, então, é uma sociedade de trabalhadores, onde não há a criação da durabilidade necessária para a manutenção do mundo e não há a ação política, necessária para a existência do diálogo e para a alteridade no âmbito público. E nesta sociedade consumista, o homem torna a sua vida fútil, não se importando com aquilo que deveria ser durável, de uso, que permitiria ao homem ter uma esfera onde poderia utilizar-se do pensar, para ação e diálogos políticos.

A supervalorização do trabalho, frente à obra e a ação, com a valorização da coisa e a coisificação do humano, levou a humanidade a uma crise. O homem afastou-se dos valores da tradição, advindos do passado e, em suas categorias políticas, valorizou os bens materiais, ao invés dos seus iguais.

A desvalorização do humano, dos iguais enquanto espécie, tornou a sociedade apática às atrocidades cometidas em nome da tirania ou do despotismo. Guerras, revoluções, ditaduras, sistemas totalitários, conflitos armados, entre outros, são consequências da própria desvalorização do humano. O homem passa a ter valor apenas como parte biológica do ciclo de trabalho e consumo, e não mais pela sua alteridade. Assim, cenas atrozess passam a fazer parte do cotidiano e tornam-se meros dissabores da vida, cenas que podem até momentaneamente causar comoção, mas que logo são,

conforme entendimento de Arendt, banalizadas ou assimiladas como normais ao cotidiano.

Para exemplificar esta banalização<sup>26</sup> dos valores da tradição humana frente aos interesses políticos dominantes, tais como pseudo-democratizações, observamos na figura<sup>27</sup> 1 a decadência dos princípios na sociedade, onde cenas atrozes quando constantemente trazidas ao público deixa de causar o devido incômodo no privado.

**Figura 1 - Imagem de crianças africanas e de uma criança imigrante numa praia de Bodrum, na Turquia**



Fonte:<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/09/foto-chocante-de-menino-morto-vira-simbolo-da-crise-migratoria-europeia.html>, acessado em 07/09/2015

Fonte:[http://www.google.com.br/url?sa=i&source=imgres&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAGQjB0wAGoVChMI4ZfP1ablxwIVhwqQCh0vVAU8&url=http%3A%2F%2Fmundolivenews.blogspot.com%2F2014\\_07\\_01\\_archive.html&psig=AFQjCNFOw-IqFh8yG0VhF9VqEFXrQ7-aTw&ust=1441728322917367](http://www.google.com.br/url?sa=i&source=imgres&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAGQjB0wAGoVChMI4ZfP1ablxwIVhwqQCh0vVAU8&url=http%3A%2F%2Fmundolivenews.blogspot.com%2F2014_07_01_archive.html&psig=AFQjCNFOw-IqFh8yG0VhF9VqEFXrQ7-aTw&ust=1441728322917367)

Ainda, é possível perceber a banalidade da esfera política humana com os escândalos políticos que se revelam no mundo inteiro e no Brasil. Escândalos estes que surgem desde o fim do século XX e início do século XXI, como exemplo o caso Lutfalla<sup>28</sup> na década de 70, caso Proconsult<sup>29</sup> na década de 1980, o caso Anões do Orçamento<sup>30</sup> na

<sup>26</sup> Fenômeno ligado aos atos maus, grandiosos, onde não há uma especial maldade ou convicção ideológica do agente.

<sup>27</sup> A segunda parte da figura 1 mostra a imagem de Aylan Kurdi, de três anos de idade, morto ao tentar escapar do conflito sírio, num naufrágio que, além de sua vida, levou a vida de sua mãe e seu irmão. A família havia tido seu pedido de asilo político negado pelo Canadá algum tempo antes. A imagem se tornou viral e motivo de liberação de concessão de asilo político em vários países do continente Europeu. A primeira parte da figura 1 mostra imagens de crianças africanas no ano de 2014, que também causaram comoção, mas foram esquecidas pela sociedade consumista, ou aceitas como se fossem consequências normais da vida em sociedade.

<sup>28</sup> Denúncias sobre irregularidade em empréstimo à empresa Lutfalla.

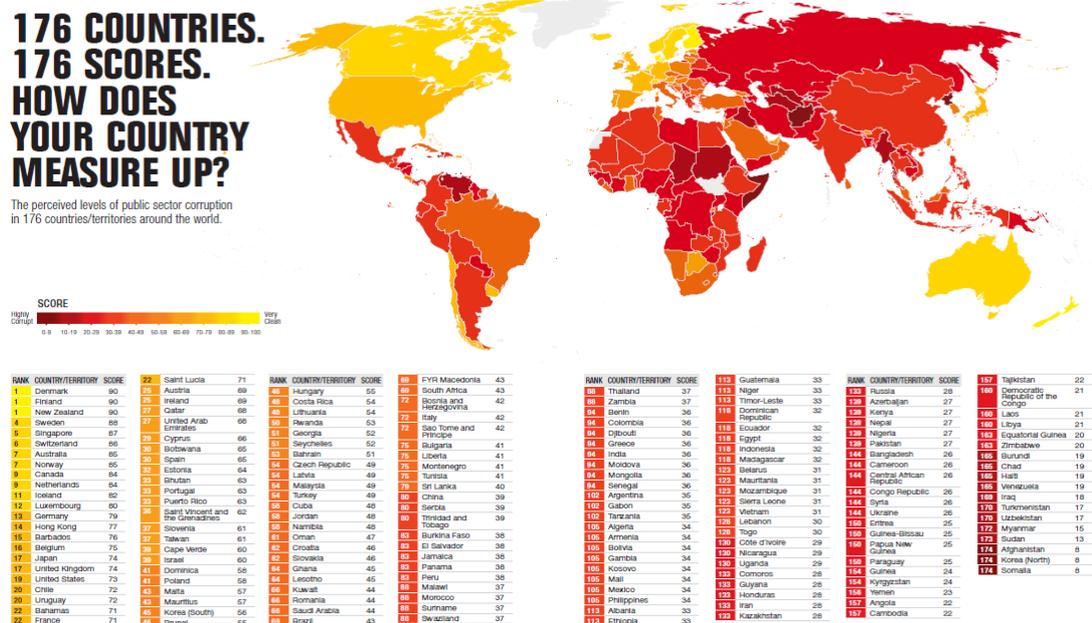
<sup>29</sup> Fraude ocorrida em 1982, nas eleições para Governador do Rio de Janeiro.

<sup>30</sup> Fraude no recurso do Orçamento Nacional, investigado por uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), em 1993, onde 6 parlamentares perderam seus mandatos.

década de 90, o escândalo do Mensalão<sup>31</sup> e o Mensalão Mineiro<sup>32</sup> na primeira década deste século e a operação “Lava-Jato”<sup>33</sup> nesta segunda década do século XXI, entre outros.

Em 2012, a organização internacional *Transparency International*, realizou o estudo *Corruption Perceptions Index 2012* e classificou os países pelo grau de corrupção, a figura 3 demonstra este ranking, onde 70% (setenta por cento) dos países avaliados possuem nível de corrupção entre 50 a 100 pontos, sendo nível zero aquele sem corrupção e nível cem aquele completamente corrupto. No continente americano, 34% (trinta e quatro por cento) foram considerados no nível entre 50 a 100 de corrupção, sendo os piores países Haiti e Venezuela.

Figura 2 - Ranking de Corrupção





que permeia as instituições no século XX e XXI demonstra a fragilidade dos sistemas educacionais globais. A crise que acometeu o homem, que acarretou a perda da tradição e, portanto, do senso comum<sup>37</sup>, aquilo que é comum a todos da pluralidade, também se faz presente no campo educacional.

A educação escolar “se tornou um problema político de primeira grandeza” (ARENDRT, 2013, p. 221), ou seja, as consequências da falta de estrutura da esfera privada no campo da educação tornaram o fenômeno um problema político.

A ligação da educação, tanto familiar quanto escolar, com a política se faz no quesito básico de preparação para o mundo público. A educação em si não tem contornos políticos, já que o homem passa a exercer suas funções políticas exatamente quando a educação chega ao seu fim. É ao formar o ser humano com competências necessárias para exercer seu dever-direito político e social, que a educação atinge seu verdadeiro objetivo. Pimenta<sup>38</sup> (1996) explica “que a educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante” (PIMENTA, 1996, p. 79).

Educar, segundo Arendt (2013), é assumir a “responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo” (ARENDRT, 2013, p. 235). Cabe àqueles que já habitam o mundo mostrá-lo para aqueles que nele ingressam, possibilitando que o mundo se renove, tal como a própria espécie, no ciclo biológico imortal da pluralidade. Ou seja, a educação, tanto familiar quanto escolar, deve assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança e pelo mundo moribundo existente.

Especificamente sobre a função da educação escolar, Pimenta (1996), compreende que educação escolar “significa ao mesmo tempo preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual- da sua riqueza e seus problemas – para aí atuarem” (PIMENTA, 1996, p. 79), compactuando com a teoria filosófica de Arendt sobre o papel mediativo do professor.

Em relação à educação escolar, a figura 4 mostra, humoristicamente, a mudança da realidade cultural e social da relação professor-aluno-família, como plena decorrência do esfacelamento da instituição familiar e da ética da não-responsabilidade que impregna o mundo moderno.

---

<sup>37</sup> *Senso comum* para Arendt é o único sentido que ajusta a realidade como um todo, aos nossos cinco sentidos estritamente individuais e os dados rigorosamente particulares que eles percebem (ARENDRT, 2014, p. 258).

<sup>38</sup> Selma Pimenta Garrido é professora da área de Educação da Universidade de São Paulo – USP. Referência na área de práticas pedagógicas e estágio docente.

Figura 4 - Relação docente-discente-família



Fonte: [www.humorcombobagem.com](http://www.humorcombobagem.com), acessado em 07/10/2015.

Para a Arendt (2013), a crise da tradição, com a ruptura do pensamento filosófico político, permitiu que a política fosse concebida na forma de educação escolar, servindo de moldagem dos novos em sua ideologia, algumas vezes contrárias às ideologias velhas, servindo até de instrumento de dominação.

Que a educação escolar possa ser utilizada como instrumento de dominação não resta dúvidas. Exemplo disso ocorreu na colonização do Brasil, que “no caso da educação instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo” (SAVIANI, 2013, p.27).

Assim, utilizar a educação como meio de revolução,

implica obviamente em um grave equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto, e a tentativa de produzir o novo como um *fait accompli*, isto é, como se o novo já existisse (Arendt, 2013, p. 225).

Ao preparar o novo para um mundo “novo”, retira-se da nova geração seu direito inato de produzir a inovação que o mundo mortal necessita para sobreviver. O novo, a criança, devem ser educados na realidade do mundo velho no qual os educadores existem e, só com o conhecimento do velho, o novo poderá inovar e transformar o mundo antigo, permitindo assim a sobrevivência da sociedade.

Arendt (2013), ainda explica que por isso não se pode educar aqueles já formados. Ao se educar o velho, retira-se deste seu direito à esfera pública e à vida política. O adulto já formado, no máximo, pode adquirir através de um processo educativo ferramentas que não foram adquiridas na infância e que possibilitem sua atuação na esfera política.

No sentido que educar é formar, é proteger e conservar o novo, é ensinar sobre o velho mundo, é que se mostra impossível falar em uma educação voltada exclusivamente para o aprendizado, sem colocar a mesma em crise. Tratar crianças como iguais é faltar com a responsabilidade inerente dos adultos. Nas pedagogias progressistas, a concepção de que a criança pode aprender por si mesma e tomar suas próprias decisões é retirar da educação seu sentido mais básico e deixar as crianças soltas num mundo velho sem nenhum conhecimento deste mundo.

Arendt (2013) explica o porquê de a crise na educação, no século XX, ter se mostrado tão flagrante no novo mundo, ou seja, nos Estados Unidos da América, escrevendo que isto ocorreu, em parte, por ser a sociedade voltada para a igualdade suprema entre todos, “velhos e novos, dotados e pouco dotados, crianças e adultos” (ARENDR, 2013, p. 229).

Ocorre que o fim da hierarquia com a introdução de novas pedagogias não pode por si só ser responsabilizado pela crise na educação. Não resta dúvida de que o fim da autoridade do mundo adulto sobre o mundo infantil acarretou à criança uma “tirania da maioria” (Arendt, 2013, p. 230), banindo-as do mundo velho e relegadas a um mundo novo tirânico dominado por grupos, tal como a sociedade de massa que sobrepôs os domínios públicos e privados, mas outros fatores ensejaram e se pronunciaram na crise.

A falta de competências, principalmente quanto ao conteúdo teórico da disciplina, tem levado a uma situação onde o professor quase sempre possui os mesmos conhecimentos dos alunos, ou, no máximo, “está um passo à frente” (Arendt, 2013, p. 231). E isto é consequência da formação do professor numa era pedagógica onde ocorre uma supervalorização das ciências da educação e se deixa de lado os conteúdos específicos de cada matéria, pedagogia onde “só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer” (ARENDR, 2013, p. 232).

Assim, em uma pedagogia voltada ao aprendizado e não ao ensino, onde busca-se o aprender fazendo, dar-se à criança as rédeas de seu próprio aprendizado. Esta atitude política da educação escolar fez com que a criança fosse excluída do mundo adulto e impediu sua devida preparação para o ingresso neste mundo.

A educação progressista ao estabelecer “um mundo de crianças, destrói as condições necessárias ao desenvolvimento e crescimento vitais” (ARENDR, 2013, p. 236). Assim, o pensamento liberal que existe na política não pode ser repassado para o

campo da educação, mesmo que voltados para um ideal de melhoria das condições da educação e na melhoria da qualidade de vida da criança.

Arendt ao explicar que a criança na educação é “nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação” (ARENDDT, 2013, p. 235) e que os pais trazem tanto a criança à vida quanto a introduz num mundo já existente, faz a devida crítica à pedagogia progressista.

A crise já instalada nas instituições basilares da vida pública mostra suas consequências reais na vida privada da educação, principalmente nos países onde há uma busca incessante da inovação e onde a ruptura da tradição se encontra mais perceptível.

Outro fator chave na crise na educação é a própria crise do humano. O “velho” \_pais\_ não mais está a assumir suas responsabilidades para o “novo” \_filhos\_ e nem os formadores \_professores\_ estão a assumir com seus alunos. Este é um reflexo da crise instalada no humano, devido à modificação das categorias políticas e da perda da tradição, o que influencia o ensino dos cursos cuja tradição serve de sustentáculo.

## 2.5 O ENSINO JURÍDICO E A CRISE

Arendt (2013), como cientista política e filósofa, tratou do tema da crise na educação familiar e escolar, mas não do aprendizado, já que para a autora, cabe a política apenas no espaço público e não nos espaços individualizados.

A educação, ato de formar e mostrar o mundo ao novo, é um ato político e não deve levar em conta as diferenças individuais de cada ser novo. A responsabilidade moral da educação está centrada no aspecto político do homem, na decisão consciente da sociedade em preparar as novas gerações. Isto não é o mesmo que dizer que a formação deve ser política e ligada a algum dogma específico, ou seja, “a educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados” (ARENDDT, 2013, p. 225), já que, nada mais se teria do que uma sociedade tirânica.

O ensino, diferentemente da educação, é o processo técnico de aprendizagem, sendo “uma atividade de transmissão de conhecimento dentro de parâmetros pré-definidos, formais, portanto, por meio dos quais se transporta a experiência de um ser para outro ser” (BITTAR, 2006, p. 12). A relação de ensino ou educação escolar, espécie do gênero educação, se faz com o educador e educando, onde o educador, que se encontra dentro da escola, espaço destinado a formar e desenvolver as competências e habilidades

necessárias para que o educando possa compreender o mundo e ter condições de exercer as três atividades da *vita activa*, assume a responsabilidade pela sua parte na educação.

O espaço escolar, principalmente o universitário, é um espaço onde o homem, através da ação e do discurso, exerce sua função política. A Universidade, Centros Universitários ou Faculdades são espaços, por excelência, de conversas e críticas, onde o ser humano em formação entende o mundo existente e o revê sob uma nova ótica de pensamento político, econômico e cultural. Este espaço de críticas, ações e discursos, para Arendt (2014), se traduz no espaço da aparência, que “passa a existir sempre que os homens se reúnem na modalidade do discurso e da ação” (ARENDR, 2014, p. 247).

Este espaço da aparência<sup>39</sup>, que pode vir a existir apenas na esfera pública, pois é no público que o homem, através da ação e do discurso, é político, é uma “obra do homem” (ARENDR, 2014, p. 257). Apenas através do aparecimento no mundo público o homem pode eternizar-se e assim distinguir-se. Contrário a isso, como explica a autora (2014), aparece o *homo faber* e o *animal laborans*, pois como partes apolíticas do homem, julgam a ação e o discurso como subalternos ao não atingirem finalidades supostamente maiores, como “tornar o mundo mais útil e belo” (ARENDR, 2014, p. 258) ou “tornar a vida mais fácil e longa” (ARENDR, 2014, p. 258).

O espaço da aparência não é permanente, existe onde houver a ação e o diálogo, não é, assim, por exemplo, o local físico das instituições de ensino superior, com seus diretórios acadêmicos, suas salas de reuniões ou aulas, mas sim o espaço em que a pluralidade aparece e os homens são capazes de expor-se através do diálogo; é “o espaço no qual eu apareço aos outros e os outros a mim; onde os homens existem não meramente como as outras coisas vivas ou inanimadas, mas fazem explicitamente seu aparecimento” (ARENDR, 2014, p.246).

Ocorre que, por ser um ambiente de formação crítica, a graduação é local propício para o surgimento do espaço da aparência. Este aparecimento ocorre devido a existência do pensar o que, para Arendt (2014), foi perdido na Era Moderna e alienou o homem. Para Arendt (2000), o pensar se traduz na capacidade do homem de retirar-se do mundo e estruturar e reestruturar os dados advindos daquele mundo externo, com a finalidade de buscar soluções diversas aos fenômenos da sociedade humana. O pensar diferencia-se do mero raciocínio, pois é o pensar que possibilitará ao jurista encontrar respostas para os

---

<sup>39</sup> Espaço não-físico onde há a ação e o diálogo e o homem se individualiza, distinguindo-se dos demais da espécie.

problemas jurídicos, políticos e sociais em um tempo onde a tradição não mais responde e nem serve de corrimão para as soluções das crises do humano.

Teoricamente, quando a educação é realizada com a ética da responsabilidade e, em consequência da formação crítica, o novo pode ser formado e ter o conhecimento elevado a mais do que a simples reprodução, o espaço da aparência se consolidaria. Afinal, é neste espaço que há a potencialidade do homem estabelecer, “a realidade de si-mesmo próprio, da própria identidade e do mundo circundante” (ARENDRT, 2014, p. 258).

O ensino quando realizado a fim de atender a sua finalidade precípua permite que o espaço destinado a ele passe a ser, potencialmente, um espaço de aparência. Em abstrato, o espaço da graduação e do ensino, conforme espera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>40</sup> (LDB), Lei nº 9394/96, em seu art. 43, tem as seguintes finalidades:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996, p. 1).

Percebe-se que dentre as finalidades do ambiente de ensino superior, espera-se mais do que a simples aquisição de conhecimentos e competências profissionais, mas, também, o desenvolvimento do pensamento político e da cidadania, principalmente quando a lei dispõe que a finalidade do ensino é “estimular o conhecimento dos problemas

---

<sup>40</sup> Lei orgânica e geral que dispõe sobre a educação brasileira, válida para todo o território nacional, estabelecendo diretrizes e bases para a educação escolar.

do mundo presente, em particular os nacionais e regionais” e “desenvolver o entendimento do homem e do meio em que se vive” (BRASIL, 1996).

O ambiente de educação jurídica, a princípio, também segue estas finalidades. O fenômeno do ensino jurídico, no Brasil, já tem o fim desta formação política desde sua criação em 1827. Mesmo ante as deficiências do ensino jurídico em si, a formação humana e política do homem esteve presente nos objetivos do ensino, numa tentativa de se produzir a elite intelectual da época.

Muito embora se possam apresentar diversas observações críticas sobre a educação jurídica na época imperial, é certo que essa educação e o pensamento pedagógico que a orientou cumpriram um papel importante enquanto formadores da elite intelectual e dirigente que levou o país ao abolicionismo, à república e a outras importantes transformações sociais e políticas (BENTO; MACHADO, 2013, p. 201).

A atual legislação que regula o ensino jurídico, resolução CNE/CES N° 9/2004<sup>41</sup>, busca no perfil do egresso a formação humana, tanto quanto a formação jurídica.

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 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.(BRASIL, 2004, p.1)

Dispondo, em complementação, que a formação política do homem se dará com o ensino de competências para a utilização do raciocínio jurídico, da argumentação, da persuasão e da reflexão crítica, competências estas necessárias ao diálogo e a ação no espaço público. Assim, durante os 10 semestres do curso, o aluno, ao ser formado nas competências e conhecimentos, passa do novo ao velho, passa do educando ao educado. E, ao adquirir as competências que permitam o agir político, o aluno passa ao grau de igualdade no espaço público, potencialmente permitindo o surgimento do espaço da aparência.

Em uma visão arendtiana, a real formação humana em conhecimentos e competências possibilita aos formados uma atividade política participativa, tanto no próprio ambiente formativo quanto na formação jurídica, visando uma maior justiça

---

<sup>41</sup> Resolução editada pelo Conselho Nacional da Educação e pela Câmara de Educação Superior, em 2004, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.

social e vivência cidadã. A princípio este seria o espaço da graduação onde realmente se atingisse a finalidade da formação jurídica, mas, mesmo durante o século XIX e XX, e agora, no início do século XXI, é possível perceber que o ensino jurídico não atende sua finalidade de formação.

Bento e Machado (2013), ao escreverem sobre o assunto do bacharelado jurídico, explicam que um grupo de historiadores do fenômeno chegou a conclusões negativas sobre os bacharéis formados nos cursos de Direito, e cita entre os exemplos Botelho Junqueira (1998) que refere-se ao “bacharel sem perspectivas, aético, frustrado” que demonstrava um “profundo desinteresse por qualquer questão que ultrapassasse os limites de um cotidiano definido por saraus, óperas e bailes” (JUNQUEIRA, 1998, p. 86 *apud* BENTO; MACHADO, 2013, p. 200).

Esta (de)formação do homem não se deve estritamente à má qualidade do ensino jurídico, mas, também, à própria condição alienada em que o homem se encontra. A sociedade de massa, na qual o mundo moderno está inserido, tem coisificado todos os valores humanos e tornado todos os bens, inclusive a educação, em bens de consumo, passíveis de comporem o mercado de troca de bens e mercadorias.

O consumismo exacerbado e as relações econômicas transformaram o ensino em nada mais do que um serviço a ser prestado e consumido, necessitando sempre da renovação constante dos consumidores ou de uma fragmentação do conhecimento em parcelas que podem ser sucessivamente vendidas.

O conhecimento e o ensino baseados na responsabilidade foram preteridos em favor de uma venda de diplomas, onde interessa apenas o resultado, o diploma expedido. Banalizou-se a formação humana, em plena consequência da banalização social do homem político. A alienação social e política deve se fazer presente na formação jurídica e cidadã para que possa propagar-se.

Um ensino alienado não fornece ao aluno uma formação que permita ao mesmo o pensar. É o pensar que permitirá ao homem realizar a atividade de julgamento, de não estar em estado de alienação, de poder responder conscientemente e politicamente para os fenômenos que se apresentem. Questionar e refletir são atos que permitem a (re) humanização do homem, possibilitando os juízos de valores e evitando-se, assim, a perpetuação das atrocidades.

Mas, atualmente ensina-se para quê? O grupo social dominante objetiva a formação de gerações que não exerçam a atividade do pensar, que percam o querer e que não mais sejam capazes de julgar seus atos tanto no senso comum quanto no campo

científico. Entre os mecanismos de alienação social, tem-se a comercialização do ensino e a busca por diminuir atuações individuais dos corpos docentes em prol da real formação do aluno. Assim, buscam os grupos dominantes, controlar tanto administrativamente as instituições de ensino superior (IES), quanto pedagogicamente controlando o que se ensina e controlando a formação de quem ensina.

Se uma das funções do ensino jurídico é formar a elite intelectual de uma sociedade que ocupará importantes funções sociais, tais como no judiciário (magistrados, promotores, defensores, dentre outros) e no governo (políticos, juristas, assessores jurídicos e demais) e a educação jurídica escolar não atende sua finalidade, a sociedade se aliena cada vez mais.

E quem será o educado que educa? Pois é a identidade docente deste professor que veio das cadeiras da graduação, do curso de Direito ou de outro, que esta pesquisa busca compreender. Docente este influenciado pela crise do humano, advindo da ruptura da tradição e do esfacelamento das instituições sociais e do público e do privado e que existe em um mundo onde ser e aparecer coincidem, conforme ensina Arendt (2000), onde a singularidade e a alteridade só existem quando percebidos por outro. Assim, o fenômeno da identidade docente se forma através da percepção existente no mundo do aparecer, na percepção dos alunos e na própria percepção do professor, advinda da sua atividade do pensar.

### **3. HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL**

O presente capítulo tratou da evolução histórica da formação docente dentro das diretrizes curriculares do curso de Direito. Para a compreensão deste fenômeno, viu-se a necessidade de se historiar a própria constituição dos cursos de Direito na Graduação Brasileira. A reflexão parte desta problematização: como o docente teve sua formação observada dentro das legislações correlatas desde o Brasil Império?

Historiar a formação dos cursos de Direito no Brasil e a identidade docente dos professores destes cursos dentro das legislações correlatas é, segunda Maia<sup>42</sup> (2011), numa perspectiva da História Nova, terceira geração da Escola dos Annales<sup>43</sup>, remeter o historiador a visualizar o fenômeno num contexto total, analisando os sujeitos em suas motivações e intenções individuais, valorizando os documentos oficiais e o contexto social, cultural e político. A análise documental das diretrizes dos cursos de Direito e a análise bibliográfica permitiu a compreensão do tema. Compreender a constituição de algo, em seu aspecto histórico, permitiu situá-lo no contexto atual e identificar seus efeitos no presente.

Assim, o objetivo deste capítulo foi analisar a evolução pedagógica da constituição dos cursos jurídicos na graduação brasileira desde 1827 até o ano de 2015, suas principais legislações e os critérios de formação do docente nas motivações e intenções demonstradas em tais legislações.

#### **3.1 A CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE DIREITO NA GRADUAÇÃO BRASILEIRA**

A educação no Brasil Colônia, durante 210 anos, foi relegada aos ensinamentos jesuíticos, onde se formavam as pessoas para servir e catequizar no catolicismo. Mesmo para a “elite”<sup>44</sup>, o ensino não era objetivado para uma instrução crítica, pois a pedagogia jesuítica não era orientada para o homem pensante e sim para o homem devoto.

Segundo Saviani (2013), a expulsão dos jesuítas e o “liberalismo” que se instaurava na Europa, não foram suficientes para a emancipação acadêmica no Brasil,

---

<sup>42</sup> Membro do Grupo de Estudos da História e Conhecimento de Enfermagem e Saúde (GEHCES).

<sup>43</sup> Movimento iniciado em 1929 por Lucien Febvre e Marc Bloch que incorpora métodos das Ciências Sociais ao estudo da historiografia.

<sup>44</sup> Considerava-se elite no Brasil Colônia, os representantes da Coroa e os colonos advindos de Portugal, juntamente com suas famílias. A escola aqui era voltada para os filhos dos representantes e dos colonos.

sendo que apenas com a vinda da família real para o Brasil Colônia, em 1808, e a elevação do mesmo como Reino Unido de Portugal houve um fomento acadêmico, passando o ensino a ser compreendido sob a ótica de uma diferente necessidade. Criou-se o Jardim Botânico, a Escola de Medicina, Conselho Supremo Militar e de Justiça, a Imprensa Régia, a Biblioteca Nacional, a Academia Real Militar, Cursos de Química, entre outros. Todas estas instituições na época instaladas eram necessárias à Família Real para o desenvolvimento de suas atividades de administração estatal.

O curso de graduação em Direito<sup>45</sup>, criado e instalado no início do Brasil Império, foi fundado na tradição educacional daquele contexto histórico, cultural e social que tinha como necessidade formar administradores para a máquina estatal. Sua história de formação foi solidamente constituída durante os últimos dois séculos, mas não se deve desconsiderar que no Brasil houve uma tardia constituição.

Durante todo o período de colonização, o ensino superior havia sido realizado exclusivamente em Portugal. Com a ascensão de João VI ao trono e a vinda da Família Real para a colônia, o ensino superior foi fomentado no Brasil, havendo a criação na Bahia e no Rio de Janeiro de vários cursos de graduação, tais como: agricultura, medicina, química, entre outros. Estes, como explica Saviani (2013), foram criados ainda na inspiração das ideias pedagógicas iluministas da era pombalina, mesmo que sua finalidade fosse voltada para a necessidade administrativa da máquina estatal da Corte Portuguesa recém-instalada no Rio de Janeiro.

Já em relação ao curso de graduação em Direito, este não foi logo implantado. A elite portuguesa defendia que os valores políticos advindos do curso jurídico, e que formavam a base do governo, deveriam continuar a ser ensinados em Portugal sob o controle maciço da Universidade de Coimbra. Assim, bacharéis, professores, estadistas e magistrados continuavam a ter uma formação centralizada nas ideologias da metrópole.

Escreve Holanda (2008) que a dependência da Colônia a Portugal, no tocante à formação jurídica, era palpável, afinal só aqueles com condições financeiras e sociais poderiam cursar e obter a formação jurídica. Assim, a Colônia não possuía uma consciência jurídica própria, tendo todo o material humano sido formado em Coimbra. Esta falta de consciência jurídica passou, a partir de 1800, a ser fortemente debatida nas

---

<sup>45</sup> Os cursos atualmente conhecidos como Bacharelado em Direito tiveram, nos seus 189 anos de existência, diversas nomenclaturas. Utilizar-se-á a expressão Graduação em Direito ou Bacharelado em Direito para definir todos os cursos de Ciências Jurídicas onde, ao final, o graduando possa alcançar, necessitando ou não de uma prova específica do órgão de classe, o título de advogado.

esferas públicas, principalmente no Seminário de Olinda guiado “pelas ideias do despotismo esclarecido, incorporando as concepções e práticas pedagógicas dos oratorianos” (SAVIANI, 2013, p. 110) voltadas para as ideias republicanas sob a liderança de dois padres ali alocados<sup>46</sup>. Ali, a juventude da época passou a mostrar uma vertente republicana.

Os embates políticos levaram à esfera legislativa várias iniciativas de criação de uma universidade e de cursos jurídicos no Brasil, onde haveria uma desvinculação do país da metrópole. Segundo Hironaka (2008), estes embates estavam politicamente ligados aos interesses de cada região ou grupo social, que em suas concepções apresentavam os aspectos necessários para a implantação das Universidades. Houve a necessidade de se integrar o liberal com o conservador, só o sendo possível porque o liberalismo continuava restrito à elite:

Esta situação exigia certa flexibilidade de pensamento como base para o exercício político para a conciliação nos vários domínios da vida social. Queria-se adotar o liberalismo, mas desejava-se conciliá-lo com a tradição. Num primeiro momento, a tarefa urgente era dar estrutura jurídico-administrativa ao novo país (SAVIANI, 2013, p. 118).

A primeira tentativa de legislar sobre a criação dos cursos jurídicos se deu em 1823, com o projeto de criação da Comissão de Instrução Pública, que fracassou juntamente com a constituinte<sup>47</sup>. Já em 1825 houve uma nova tentativa de criação dos cursos jurídicos no Brasil, com o Decreto de 9 de janeiro daquele ano, mas o projeto não foi finalizado. Apenas em 1827<sup>48</sup>, já no país independente<sup>49</sup>, foi sancionado, por Dom Pedro I, o projeto que criava os Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais em Olinda e São Paulo, sendo instalado da seguinte maneira: “o curso de Direito de São Paulo foi instalado no Convento de São Francisco em 1º de março de 1828, e o de Olinda, no Mosteiro de São Bento, em 15 de maio de 1828” (HOLANDA, 2008, p.XXX).

Em São Paulo, a Academia de Direito “nasceu singela, num convento franciscano”<sup>50</sup> (HOLANDA, 2008, p. XVI), tendo sua aula inaugural em 1º de março de 1828. Já o de Olinda teve sua implantação no Mosteiro de São Bento.

---

<sup>46</sup> Padres Miguelinho e João Pinheiro (SAVIANI, 2013, p.110).

<sup>47</sup> D. Pedro I dissolveu a Assembleia Constituinte e Legislativa em 12/11/1823, outorgando a primeira Constituição do Brasil em 25/03/1824.

<sup>48</sup> Lei de 11 de agosto de 1827 – Criou e institui o curso de Direito no Brasil.

<sup>49</sup> Dom Pedro I, filho de Dom João VI, declarou a independência do Brasil em 1822, sendo a primeira carta constitucional promulgada em 1824.

<sup>50</sup> Convento de São Francisco.

O ensino jurídico passou a ser ministrado, mas o mesmo continuou a forma de controle dos dogmas políticos e sociais. Os Estatutos de Visconde de Cachoeira<sup>51</sup>, que instruíam as ideias pedagógicas nos cursos de Direito, dispunham que o ensino jurídico se resumia a simples compreensão das leis para formar capital humano para os quadros burocráticos do Estado. Rezava o texto:

tendo-se decretado que houvesse, nesta Corte, um Curso Juridico para nelle se ensinarem as doutrinas de jurisprudencia em geral, a fim de se cultivar este ramo da instrucção publica, e se formarem homens habeis para serem um dia sabios Magistrados, peritos Advogados, de que tanto se carece; e outros que possam vir a ser dignos Deputados e Senadores, e aptos para occuparem os lugares diplomaticos, e mais empregos do Estado (PANTEÃO DOS CLÁSSICOS, 2015, p. 1).

Ainda, o início do curso de Direito, baseado no Estatuto do Visconde de Cachoeira, trazia-se de um lado uma pedagogia paternalista e tradicional, visando apenas a transmissão de conhecimento, e de outro uma perspectiva metodológica que engrandeceu a relação ensino-aprendizagem:

é de forçosa e evidente necessidade, e utilidade formar o plano dos mencionados estudos; regular a sua marcha, e methodo; declarar os annos do mesmo Curso; especificar as doutrinas que se devem ensinar em cada um delles; dar as competentes instrucções, porque se devem reger os Professores e finalmente formalisar estatutos próprios, e adequados para bom regimento do mesmo Curso, e solido aproveitamento dos que se destinarem a esta carreira (PANTEÃO DOS CLÁSSICOS, 2015, p. 1).

Por fim, escreve o Visconde de Cachoeira:

Como porém convenha a todo jurisconulto brasileiro saber os principios elementares de direito publico, ecclesiastico, universal, e proprio da sua nação, porque em muitas cousas, que dizem respeito aos direitos do chefe do governo sobre as cousas sagradas e ecclesiasticas, cumpre saber os principios e razões em que elles se estribam, convirá que se ensinem os principios elementares de direito publico, ecclesiastico, universal e brasileiro em uma cadeira, cujo Professor com luminosa e apurada critica e discernimento assignale as extremas dos poderes civil e ecclesiastico (PANTEÃO DOS CLÁSSICOS, 2015, p. 1).

Para Holanda (2008), houve um marco pedagógico com as instalações dos cursos jurídicos no Brasil Império, pois possibilitaram uma desvinculação com a pedagogia

---

<sup>51</sup> Luiz José de Carvalho e Melo. Magistrado e Ministro do 3º Gabinete do Império, organizou estatutos para os cursos jurídicos do Brasil Império.

Eclesiástica e houve a propagação do conhecimento, permitindo o desenvolvimento das mais diversas profissões, tais como: Jornalismo, Letras, Magistério, entre outras.

Pedagogicamente, os cursos jurídicos tiveram seu início baseado nos estudos da metafísica e no método dedutivo, com a valorização do Direito Natural, cuja importância pode ser vista na grade curricular constante na lei de instituição dos cursos jurídicos. A grade curricular disposta na Lei de 1827 rezava sobre a distribuição das disciplinas nos anos de integralização e sobre as cadeiras, sendo possível perceber que o conteúdo lecionado era voltado para o saneamento das deficiências administrativas do Império.

No primeiro ano havia uma única cadeira, que englobava várias disciplinas, nomeadas de Direito Natural, Publico, Analyse de Constituição do Império, Direito das Gentes, e Diplomacia. Já no segundo ano existiram duas cadeiras, sendo que a primeira era a continuação das matérias do primeiro ano e a segunda trazia o Direito Público Eclesiástico. No terceiro ano continuava-se com duas cadeiras, sendo a primeira voltada para o ensino de Direito Civil Pátrio e a segunda voltada para o Direito Criminal e Teoria do Processo Criminal. No quarto ano houve a cadeira que continuava com o ensino do Direito Civil Pátrio e a segunda voltada para o Direito Mercantil e Marítimo. No 5º ano se ensinava Economia Política e Teoria e Prática Processual das Leis do Império.

O desenvolvimento dos cursos jurídicos não foi fluente, tendo sofrido com a falta de infraestrutura, com a grade curricular não desenvolvida para as necessidades regionais, com a falta de docentes (lentes)<sup>52</sup> e a má qualidade dos mesmos, e com o excessivo controle estatal das atividades ali desenvolvidas.

Assim, o curso jurídico era:

sistemático e centralizado: abrangia a órbita administrativa, a metodologia do ensino, a nomeação dos professores, a bibliografia, bem como a estrutura curricular, criando amarras que impossibilitavam inovações no ensino ministrado” (HOLANDA, 2008, p. XXXII).

Nos anos de 1853-1854, numa tentativa de elevar a qualidade do ensino jurídico, houve reforma nos estatutos dos cursos jurídicos, sendo que as Academias Jurídicas passaram a ser nomeadas como Faculdades de Direito. Acreditava-se que a reforma dos Estatutos, ainda transitórios desde 1831, poderia sanar as deficiências nos cursos jurídicos, deficiências estas que advinham não apenas da grade curricular, mas, também, de uma série de outros fatores, como a falta de infraestrutura, a escassez e a péssima

---

<sup>52</sup> Segundo o dicionário Houaiss (2004), *Lente* é o professor universitário. A palavra deriva do latim “lengens,entis”, ou seja, aquele que lê.

qualidade dos Lentes<sup>53</sup>. O Decreto nº 1.134, de 30 de março de 1853, alterou a grade curricular incluindo o Direito Romano e o Direito Administrativo numa tentativa de aumentar a cultura jurídica e o desenvolvimento crítico do aluno.

No ano de 1879, através do Decreto 7.247, de 19 de abril, houve a implantação do ensino livre, com a abolição da frequência e a possibilidade de realização apenas dos exames periódicos, trazendo o Curso de Direito para uma pedagogia positivista. A reforma realizada por Carlos Leôncio de Carvalho<sup>54</sup> englobou todo o sistema de ensino brasileiro. O decreto 7.247 reformava o ensino público, primário, secundário, escola normal e o superior, federalizando o ensino superior jurídico, descentralizando-o dos polos iniciais. Em relação ao curso de Direito, as mudanças introduzidas no Decreto 7.247 de 1879, entraram em vigor em 1881, criando-se e atualizando-se as matérias ensinadas nos cursos.

Após a derrubada da Monarquia em 15 de novembro de 1889 e o início da República Federativa do Brasil, adveio uma série de decretos esparsos que modificaram o curso de Direito. O decreto nº 10.361, de 14/11/1890, retirou as cadeiras de Direito Eclesiástico; o Decreto nº 1.242H, de 2/01/1891, implantou a Reforma Benjamin Constant<sup>55</sup>, sendo que, em 06/02/1891, o Decreto nº 1340 suspendeu provisoriamente as disposições regentes para os institutos de ensino. O ensino livre trouxe uma série de desvantagens à formação cultural jurídica da sociedade brasileira. As Faculdades se esvaziaram, o meio acadêmico perdeu sua coesão e, em vez de fortalecer o ensino, fragmentou-o. Em 30 de outubro de 1885 houve a publicação da Lei 314, que, também, estabeleceu as diretrizes curriculares do curso de Direito.

Em 1900, o sistema educacional superior passou por nova mudança, através da publicação da Lei nº 746, conhecida como Código Epitácio Pessoa. Nos cursos jurídicos, a mudança ocorreu com a publicação do Decreto nº 3903, de 1901, onde novamente houve a modificação da grade curricular e a retirada da disciplina de História do Direito. Ainda esta reforma enrijeceu o curso de Direito, aumentando as dificuldades de concurso para docentes e elevando-se a frequência obrigatória.

---

<sup>53</sup> José Lino Coutinho, Ministro do Império publicou, em 05 de agosto de 1831, o aviso nº 229 sobre a péssima qualidade dos docentes jurídicos, que em desleixo permitiam infrequência dos alunos e aprovavam os mesmos sem merecimento.

<sup>54</sup> Carlos Leôncio de Carvalho, nascido em 18 de junho de 1847, formado em Direito, docente de Curso Jurídico. Deputado da Província de São Paulo de 1878 a 1881.

<sup>55</sup> Benjamin Constant defendia a conciliação dos estudos literários com os científicos, introduzindo as ideias de positivismo pregadas por Augusto Comte.

Já em 1911, sob a influência daqueles que defendiam a Reforma do Ensino Livre, foi publicado o decreto nº 8659<sup>56</sup>, que desvinculou o Governo da República do ensino, dando independência aos estabelecimentos de ensino. Tal reforma ficou conhecida como Reforma Rivadávia Correa. Posteriormente foi publicado o Decreto nº 8662, de 05 de abril de 1911, onde, mais uma vez, alterou-se o currículo dos cursos jurídicos.

Em 1915, houve a Reforma Carlos Maximiliano<sup>57</sup>, onde se reestruturou a grade curricular, com a finalidade de direcionar o curso para a Prática Jurídica. Ainda, aboliu grande parte das decisões da reforma de 1911, retornando o vestibular como forma de ingresso e a fiscalização dos cursos pelo Estado. Também, modificou a grade curricular, reintroduzindo a disciplina de Filosofia do Direito, entre outros.

Em 1925, a Reforma Rocha Vaz<sup>58</sup>, continuou com a elitização do Ensino Superior, mantendo o controle ideológico educacional sob a influência do Estado. Ressalta-se que este decreto foi expressamente revogado apenas em 1991. As reformas, principalmente no início do século XX, tiveram uma profunda mudança no perfil do egresso do curso de Direito. Passou-se a formar, não, como primeira finalidade, para criar capital humano para a administração do Estado, mas, sim, para as carreiras jurídicas propriamente ditas, principalmente a de Advocacia.

Em 1930, o Governo Provisório nomeou Francisco Campos como Ministro da Educação e Saúde Pública<sup>59</sup>. Francisco Campos, integrante do movimento escolanovista, publicou um conjunto de decretos que modificou o sistema educacional<sup>60</sup>. O decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, organizou o ensino superior e adotou o regime universitário. Via-se, ideologicamente, a influência da Escola Nova ao tornar a educação uma questão nacional, conforme pode ser observado pelo que dispõe o referido Decreto de 1931:

Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931, p. 1).

---

<sup>56</sup> Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental

<sup>57</sup> Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, reorganizou o ensino secundário e o superior na República.

<sup>58</sup> Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, estabeleceu o concurso da União para difusão do ensino primário, organizou o Departamento Nacional do Ensino, reformou o ensino secundário e o superior.

<sup>59</sup> Ministério recém-criado.

<sup>60</sup> Decretos: nº 19.850; nº 19.851; nº 19.852; nº 19.890; nº 19.941; nº 20.158; nº 21.241.

Em 1960 houve a criação do Centro de Estudos e Pesquisas no Ensino de Direito (CEPED) que, sob a influência do Fordismo, iniciou a introdução da pedagogia tecnicista nos cursos jurídicos. Nas décadas de 60/70, com a Ditadura Militar, foi marcada pedagogicamente pela ideia tecnicista, no aprender a fazer, na formação de mão-de-obra qualificada para uma sociedade capitalizada. Sob a égide da LDB nº 4024/61 foi emitido o parecer 215, publicado em dezembro de 1962, propondo um currículo mínimo para o curso de Direito, com tempo de integralização de cinco anos. Esta foi uma tentativa de flexibilizar o ensino jurídico.

O Brasil, após o golpe de 64, passou a buscar uma pedagogia voltada para satisfazer os interesses dos dominantes do seu bloco de interdependência, ou seja, os Estados Unidos da América. Este país passava por uma época em que o capitalismo se fortalecia e a educação se tornava um mecanismo de grande importância no controle de sua hegemonia.

A pedagogia no Brasil passou a ser voltada para o desenvolvimento e segurança do país. Passou-se a buscar, não apenas na educação, a melhoria da produtividade do país. Segundo Saviani (2013), na educação a alta reprovação escolar e o baixo índice de escolaridade não satisfaziam este modelo produtivista, passando a ser foco de atuação do regime militar. No ensino superior, houve grande resistência a estas mudanças, conforme explica o autor:

o projeto de reforma universitária precisava responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária, mais verbas para desenvolver pesquisas e mais vagas para ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional... O GT da Reforma Universitária procurou atender à primeira demanda proclamando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolindo a cátedra, instituindo o regime universitário como forma preferencial de organização do ensino superior e consagrando a autonomia universitária, cujas características e atribuições foram definidas e especificadas. Em contrapartida, procurou atender à segunda demanda instituindo o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e do funcionamento (SAVIANI, 2013, p. 374).

Em 1972, sob a influência da Reforma Universitária de 1968, houve a publicação da Resolução nº3/72, do Conselho Federal de Educação, que perdurou quase até o final do século XX, continuando com a flexibilização dos currículos do curso de Direito. Em

1988, com a promulgação da Constituição Cidadã<sup>61</sup>, a OAB e demais especialistas em educação, começaram a discutir a necessidade de novas diretrizes curriculares para o curso. Em 1994, a Portaria n° 1886, de 30 de dezembro, fixou diretrizes curriculares para o curso de Direito. Pedagogicamente percebe-se a influência do neoliberalismo, com a escola do aprender a aprender e um viés reflexivo e crítico nos conteúdos programáticos.

Em 2002 iniciaram novos debates junto ao Conselho Nacional de Educação, sobre as diretrizes curriculares, sendo aprovado o parecer CNE/CES n° 146/2002, revogado posteriormente pelo Parecer CNE/CES n° 67/2003, não tendo, portanto, entrado em vigor. Em 2004, as diretrizes curriculares sofreram suas últimas modificações. A Resolução CNE/CES n° 9, de 29 de setembro de 2004, estabeleceu a grade curricular e separou o curso por Eixos de Formação<sup>62</sup>, e ainda estabeleceu critérios para o estágio supervisionado, para as atividades complementares, para os trabalhos de conclusão de curso e, por fim, sobre um perfil de competências que o egresso deveria possuir ao final do curso.

Compreende-se, assim, que os cursos jurídicos tiveram no início de sua constituição, a função social de preencher os espaços administrativos da máquina estatal, e, posteriormente, até servir de “berço” intelectual para as revoluções sociais e políticas. Percebeu-se, também, que o curso de bacharelado em Direito no Brasil procura por sua fundação, por algo que o alicerce e o fortaleça. Tanto quanto o sistema educacional básico, o ensino superior no Brasil ainda não encontrou seu caminho. A importação de ideias pedagógicas fragiliza o ensino brasileiro, e a cultura do ensino jurídico no Brasil não é alicerçada suficientemente para resistir às pressões políticas e das elites capitalistas.

---

<sup>61</sup> Denominação dada à Constituição Federal Brasileira de 1988.

<sup>62</sup> Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, que tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

A História da formação dos cursos jurídicos demonstra a fragilidade das instituições de ensino superior. Da infraestrutura precária destinada às instituições que ministram tais cursos, das dificuldades de formação de docentes e da mentalidade elitizada do acesso ao conhecimento, depreende-se que, nos últimos 189 anos, os cursos jurídicos não atenderam, ainda, seus objetivos de formação de um grupo intelectual capaz de socialmente transformar o Brasil.

### 3.2 AS LEGISLAÇÕES DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL

Desde a criação dos cursos jurídicos no Brasil, houve a aprovação, através de leis ou pareceres, de diversas legislações, sendo a primeira de 1827 e a última de 2004. A primeira legislação do curso jurídico veio na forma de texto legislativo e dispunha de 11 artigos sobre os temas de criação de cursos e disciplinas (art. 1º), composição, nomeação e remuneração docente (arts. 2º, 3º e 4º), funções administrativas (art. 5º e 6º), funções pedagógicas (art. 7º), forma de ingresso, perfil e aprovação dos estudantes (art. 8º e 9º). O artigo 10º tratava dos Estatutos do Visconde de Cachoeira<sup>63</sup> e o artigo 11 das obrigações do Estado para que os alunos tivessem os pré-requisitos de ingresso dispostos no art. 8º. Assim, a primeira diretriz curricular dispôs sobre as seguintes categorias: criação, disciplinas, tempo de duração, docência, funcionamento administrativo, perfil do egresso, sistema de ingresso e sistema de avaliação.

Em uma tentativa de sanar as dificuldades e deficiências dos primeiros anos de implantação dos cursos jurídicos no país, buscou-se, durante os mais de 189 anos de curso de Direito, uma evolução pedagógica e administrativa do curso. Na análise documental da Lei de 1827 foram levantadas categorias que permitiram conhecer do que se tratava tal legislação e quais suas preocupações. Posteriormente, considerando as categorias elegidas pela pesquisadora e constantes na lei de 1827 foi realizada uma análise comparativa com as legislações subsequentes. As categorias de análise foram as seguintes:

- a) Disciplinas – matérias ou temáticas abrangidas pelo dispositivo legal;
- b) Docência – Formação, composição e/ou atribuições do corpo docente;
- c) Funcionamento administrativo – funcionamento propriamente dito e/ou cargos administrativos;

---

<sup>63</sup> Luiz José de Carvalho e Melo. Deputado, Senador, Ministro e Magistrado. Obra: Estatutos dos cursos jurídicos, do século XIX.

- d) Sistema de Ingresso – forma e/ou requisitos de ingresso no curso de Direito;
- e) Sistema de Avaliação – formas de avaliação discente;
- f) Perfil do Egresso – objetivos na formação e/ou formação específica para alguma atividade

Iniciou-se a análise comparativa com o Decreto nº 1.134, de 30 de março de 1853. Percebeu-se que nessa legislação estavam presentes todas as categorias de análise, ou seja, disciplinas, docência, funcionamento administrativo, Sistemas de Ingresso, Sistema de Avaliação e Perfil do Egresso.

**Quadro 1 - DECRETO Nº1.134/1853**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>ARTIGOS</b>
<b>DISCIPLINAS</b>	art. 3º
<b>DOCÊNCIA</b>	Arts. 2º, 4º, 5º e arts. 19 a 78
<b>FUNCIONAMENTO ADMINISTRATIVO</b>	no art. 2º, arts. 10 a 18 (Diretor), arts. 218 a 238 (Bibliotecário), art. 239 a 260 (Secretário), art. 261 a 265 (Porteiros e Bedéis), art. 269 (serventes)
<b>SISTEMA DE INGRESSO</b>	arts.8º e 9º e arts. 91 a 152
<b>SISTEMA DE AVALIAÇÃO</b>	arts.8º e 9º e arts. 91 a 152
<b>PERFIL DO EGRESSO</b>	arts. 153 a 167

Ainda, o art. 1º do Decreto nº1.134/1853 dispunha sobre a criação e constituição dos cursos jurídicos e os 273 a 289 rezava nas disposições transitórias sobre remuneração e juramentos.

Em 1879, com a reforma idealizada por Carlos Leôncio de Carvalho, o ensino superior passou a ser regido pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que, em continuidade às legislações anteriores, também apresentava todas as categorias, como pode ser observado no quadro 2, mas inovou ao dividir as faculdades de Direito em Ciências Jurídicas e Ciências Sociais.

**Quadro 2 - DECRETO Nº 7247/1879**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>ARTIGOS</b>
<b>DISCIPLINAS</b>	art. 23, incisos 1º, 2º e 3º.
<b>DOCÊNCIA</b>	art. 23, inciso 7º e art. 20, §§13 a 25

<b>FUNCIONAMENTO ADMINISTRATIVO</b>	art. 20, §§ 12,13 e 26
<b>SISTEMA DE INGRESSO</b>	Art. 23, inciso 6º e 10º e art. 20, §§1º a 11
<b>SISTEMA DE AVALIAÇÃO</b>	Art. 23, inciso 6º e 10º e art. 20, §§1º a 11
<b>PERFIL DO EGRESSO</b>	Art. 23, inciso 8º e 9º

O Decreto nº 9.360, de 17 de janeiro de 1885, deu novos estatutos às faculdades de Direito, sendo derrubado pelo Decreto nº 9.522 de 28 de novembro de 1888. Aquele dispunha sobre novos estatutos dos cursos jurídicos. O quadro 3 representa a divisão do Decreto nº 9.360/1885.

**Quadro 3 - DECRETO Nº 9.360/1885**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>ARTIGOS</b>
<b>DISCIPLINAS</b>	arts. 3º e 4º
<b>DOCÊNCIA</b>	arts. 38 a 76 e 115 a 186
<b>FUNCIONAMENTO ADMINISTRATIVO</b>	art. 11 ao 37 e arts. 77 a 114
<b>SISTEMA DE INGRESSO</b>	art. 231 a 294
<b>SISTEMA DE AVALIAÇÃO</b>	art. 231 a 294
<b>PERFIL DO EGRESSO</b>	art. 296

Além das categorias de análise a referida legislação de 1885, dispunha sobre o tempo de integralização e, no art. 7º, sobre as cadeiras a serem ocupadas pelos docentes.

Em 1891, foi publicado o primeiro decreto educacional no período da República, em uma reforma que conhecida com Reforma Benjamin Constant. O Decreto nº 1.232 – H, de 02/01/1891, dividiu o curso jurídico em três, ou seja, Ciências Jurídicas, Ciências Sociais e o de Notariado e retirou a disciplina de Direito Eclesiástico, o que marcava a ruptura Estado - Igreja. No quadro 4 é possível observar a divisão do referido Decreto.

**Quadro 4- DECRETO Nº 1.232/1891**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>ARTIGOS</b>
<b>DISCIPLINAS</b>	arts. 3º e 4º
<b>DOCÊNCIA</b>	arts. 8º a 12, arts.15 e 16 e arts. 46 a 150
<b>FUNCIONAMENTO ADMINISTRATIVO</b>	arts. 17 a 45 e arts. 151 a 216
<b>SISTEMA DE INGRESSO</b>	arts. 264 a 292
<b>SISTEMA DE AVALIAÇÃO</b>	arts. 306 a 364
<b>PERFIL DO EGRESSO</b>	arts. 366 a 368

Já em 30/10/1895 foi publicada a Lei nº 314, como tentativa de fortalecer o ensino superior e reverter as consequências do ensino livre, dispondo as categorias da seguinte maneira:

**Quadro 5 - LEI Nº 314/1895**

CATEGORIAS	ARTIGOS
<b>DISCIPLINAS</b>	art. 1º, caput
<b>DOCÊNCIA</b>	§§1º, 2º e 3º, do art.1º, art. 4º e art. 10
<b>FUNCIONAMENTO ADMINISTRATIVO</b>	arts. 7º e 9º
<b>SISTEMA DE INGRESSO</b>	art. 2º e art. 8º
<b>SISTEMA DE AVALIAÇÃO</b>	art. 2º e art. 8º
<b>PERFIL DO EGRESSO</b>	-----

A categoria funcionamento administrativo foi tratada, na Lei nº 314/1895 com enfoque na fiscalização, principalmente pelo fomento do desenvolvimento dos cursos de Direito privado. Ressalta-se que a Lei nº 314/1895, conforme pode ser observado no quadro 5, foi a primeira legislação educacional dos cursos jurídicos que não fez menção ao perfil do egresso.

No início do século XX, aprovou-se o Decreto nº 3903, de 12 de janeiro de 1901, que tratou das categorias seguindo a sistemática da lei anterior, e nada dispondo sobre o perfil do egresso, conforme análise demonstrada no quadro 6:

**Quadro 6 – DECRETO Nº 3.903/1901**

CATEGORIAS	ARTIGOS
<b>DISCIPLINAS</b>	arts. 2º e 3º
<b>DOCÊNCIA</b>	arts. 7º e 8º e nas disposições transitórias
<b>FUNCIONAMENTO ADMINISTRATIVO</b>	no art. 60
<b>SISTEMA DE INGRESSO</b>	arts. 11 a 41
<b>SISTEMA DE AVALIAÇÃO</b>	arts. 11 a 41
<b>PERFIL DO EGRESSO</b>	-----

Em 1911, o Decreto nº 8.662, de 05 de abril, baseado na pedagogia do ensino livre, rezou sobre todas as categorias, com exceção da categoria perfil do egresso:

**Quadro 7 – DECRETO Nº 8.662/1911**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>ARTIGOS</b>
<b>DISCIPLINAS</b>	art. 5º
<b>DOCÊNCIA</b>	arts. 7º a 10 e arts. 34 a 37
<b>FUNCIONAMENTO ADMINISTRATIVO</b>	arts. 32 e 33
<b>SISTEMA DE INGRESSO</b>	arts. 2º e 3º
<b>SISTEMA DE AVALIAÇÃO</b>	arts. 12 a 27
<b>PERFIL DO EGRESSO</b>	-----

Com a Reforma de 1915, cujo objetivo em relação ao ensino jurídico era fortalecer a Prática Jurídica, regulamentou-se o curso através do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. O referido decreto tinha como objetivo reorganizar o ensino secundário e o superior na República e estava assim dividido:

**Quadro 8 – DECRETO Nº 11.530/1911**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>ARTIGOS</b>
<b>DISCIPLINAS</b>	art. 177
<b>DOCÊNCIA</b>	arts. 36 a 66 e arts. 176 e 178
<b>FUNCIONAMENTO ADMINISTRATIVO</b>	art. 113 até o art. 129
<b>SISTEMA DE INGRESSO</b>	arts 73 a 99
<b>SISTEMA DE AVALIAÇÃO</b>	arts.100 a 112
<b>PERFIL DO EGRESSO</b>	-----

A Reforma Rocha Vaz, trouxe o Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Este decreto tinha como objetivo estabelecer, para a perpetuação da elite dominante, o concurso da União na difusão do ensino primário e reformar o ensino secundário e superior. O curso de Direito foi especificamente tratado nos artigos 57 a 63 e os demais temas genericamente pelos demais artigos do Decreto.

**Quadro 9 - DECRETO Nº 16.782-A/1925**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>ARTIGOS</b>
<b>DISCIPLINAS</b>	art. 57
<b>DOCÊNCIA</b>	art. 58 e arts. 148 a 181
<b>FUNCIONAMENTO ADMINISTRATIVO</b>	arts. 198 a 201, 243 a 252 e art. 257 e 258
<b>SISTEMA DE INGRESSO</b>	arts. 202 a 242

<b>SISTEMA DE AVALIAÇÃO</b>	art. 59 a 60 e arts. 202 a 242
<b>PERFIL DO EGRESSO</b>	-----

Como pode ser observado no quadro 9, apenas as categorias disciplinas, corpo docente e sistema de avaliação foram tratados especificamente para os cursos jurídicos, as demais categorias foram tratadas genericamente, valendo para todo o ensino superior. Mais uma vez não houve especificação sobre qual formação o curso de Direito deveria alcançar.

O Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que é um texto não específico para o curso de Direito, implementou o sistema universitário no país, gizou sobre o corpo docente nos art. 48 a 80 e da forma de ingresso dos discentes nos arts. 81 e 82, complementando, assim, o decreto nº 16.728-A.

**Quadro 10 – DECRETO Nº 16.782-A/1925 COMPLEMENTADO PELO DECRETO Nº 19.851/1931**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>ARTIGOS</b>
<b>DISCIPLINAS</b>	art. 57
<b>DOCÊNCIA</b>	art. 58 e arts. 148 a 181 (Decreto 16.782-A/1925) e art. 48 a 80 (Decreto 19.851/31)
<b>FUNCIONAMENTO ADMINISTRATIVO</b>	arts. 198 a 201, 243 a 252 e art. 257 e 258
<b>SISTEMA DE INGRESSO</b>	arts. 202 a 242 (Decreto 16.782-A/1925) e art. 81 e 82 (Decreto 19.851/31)
<b>SISTEMA DE AVALIAÇÃO</b>	art. 59 a 60 e arts. 202 a 242
<b>PERFIL DO EGRESSO</b>	-----

Em 15/09/1962, foi homologado o Parecer nº 215, com publicação na data de 4/12/62, trazendo a flexibilização do curso jurídico e a possibilidade das instituições de criarem seus próprios currículos, tomando como base as disciplinas ali elencadas, este parecer estava amparado pelas diretrizes dispostas na Lei nº 4.024/61, que instituiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Projeto de Resolução que estava contido no Parecer nº 215/1962, dispunha-se, em relação às categorias de análise, da seguinte maneira:

**Quadro 11 - PARECER Nº 215/1962**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>ARTIGOS</b>
<b>DISCIPLINAS</b>	Art. 1º

<b>DOCÊNCIA</b>	-----
<b>FUNCIONAMENTO ADMINISTRATIVO</b>	-----
<b>SISTEMA DE INGRESSO</b>	-----
<b>SISTEMA DE AVALIAÇÃO</b>	-----
<b>PERFIL DO EGRESSO</b>	-----

Já em 1972, a Resolução n° 3 do Conselho Federal de Educação<sup>64</sup>, em complemento ao Parecer n°2, dispôs de novas diretrizes curriculares, compreendendo no seu art. 1° as disciplinas; no seu art. 2° a duração e integralização.

**Quadro 12 - RESOLUÇÃO CFE N° 3/1972**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>ARTIGOS</b>
<b>DISCIPLINAS</b>	Art. 1°
<b>DOCÊNCIA</b>	-----
<b>FUNCIONAMENTO ADMINISTRATIVO</b>	-----
<b>SISTEMA DE INGRESSO</b>	-----
<b>SISTEMA DE AVALIAÇÃO</b>	-----
<b>PERFIL DO EGRESSO</b>	-----

Como pode ser observado no quadro 12, novamente nada se falou sobre as categorias, com exceção da categoria Disciplinas.

Em 1994, já sob a égide de uma Constituição Democrática de Direito<sup>65</sup>, a Portaria n° 1886, seguiu a mesma estrutura das duas legislações anteriores e dispôs, em relação às categorias definidas, apenas sobre as disciplinas e integralização.

**Quadro 13 - PORTARIA N° 1.886/1994**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>ARTIGOS</b>
<b>DISCIPLINAS</b>	Art. 1° a 6°
<b>DOCÊNCIA</b>	-----
<b>FUNCIONAMENTO ADMINISTRATIVO</b>	-----
<b>SISTEMA DE INGRESSO</b>	-----
<b>SISTEMA DE AVALIAÇÃO</b>	-----
<b>PERFIL DO EGRESSO</b>	-----

<sup>64</sup> O Conselho Federal de Educação (CFE) foi criado pela Lei n° 4.024, de 20/12/1961, com o objetivo de propor modelos educacionais, emitindo, para tanto, pareceres técnicos.

<sup>65</sup> Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Por fim, em 2004, foi aprovada a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Tal resolução gizou, quanto às categorias em análise, sobre as disciplinas mínimas e o perfil do egresso, tanto abstratamente, quanto em relação às competências a serem alcançadas pela discente ao final do curso de graduação.

**Quadro 14 - RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 9/2004**

CATEGORIAS	ARTIGOS
<b>DISCIPLINAS</b>	Art. 5º
<b>DOCÊNCIA</b>	-----
<b>FUNCIONAMENTO ADMINISTRATIVO</b>	-----
<b>SISTEMA DE INGRESSO</b>	-----
<b>SISTEMA DE AVALIAÇÃO</b>	-----
<b>PERFIL DO EGRESSO</b>	Art. 3º e 8º

O quadro 15 sintetiza a análise das quatorze legislações quanto à presença das categorias em cada legislação do curso de Direito existentes:

**Quadro 15 - LEGISLAÇÕES E CATEGORIAS DE ANÁLISE**

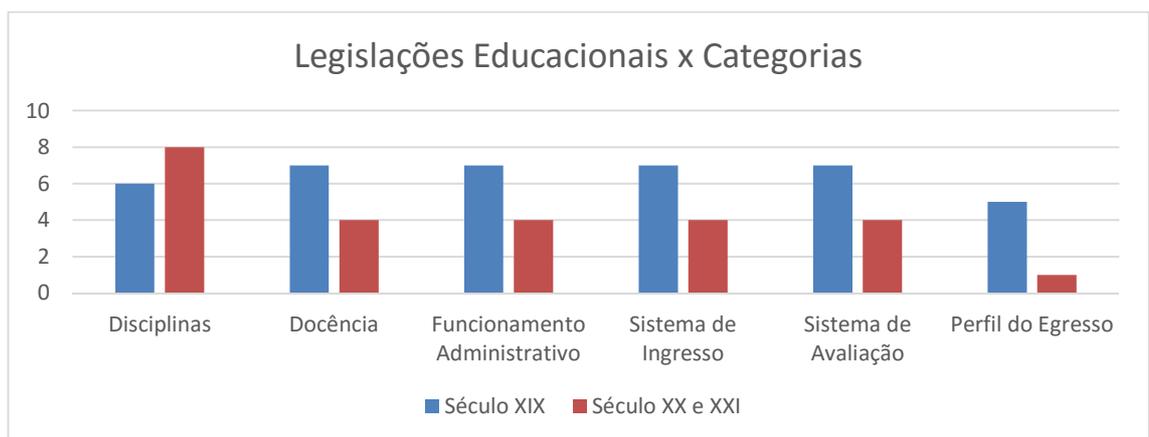
Legislações	Disciplinas	Docência	Funcionamento Administrativo	Sistema de Ingresso	Sistema de Avaliação	Perfil do Egresso
<b>Lei de 1827</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Decreto nº 1.134/1853</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Decreto nº 7.247/1879</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Decreto nº 9.360/1885</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Decreto nº 1.232 - H/1891</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Lei 314/1895</b>	X	X	X	X	X	
<b>Decreto 3.903/1901</b>	X	X	X	X	X	
<b>Decreto 8.662/1911</b>	X	X	X	X	X	
<b>Decreto nº 11530/1915</b>	X	X	X	X	X	
<b>Decreto nº 16.782-A/1925</b>	X	X	X	X	X	
<b>Parecer nº 215/62</b>	X					
<b>Resolução nº 3/72</b>	X					

<b>Portaria n° 1886/1994</b>	X					
<b>Resolução n° 9/2004</b>	X					X

Assim, como pode ser observado no quadro 15, as categorias disciplinas (ch1), docência (ch2), funcionamento administrativo (ch3), sistema de ingresso (ch4), sistema de avaliação (ch5) e perfil do egresso (ch6) encontram-se presentes apenas nas cinco primeiras legislações. Nas legislações 6ª a 10ª não está presente a categoria ch6. Já as legislações 11ª a 13ª só dispõem da categoria ch1 e a última legislação dispõe das categorias ch1 e ch6. Ressalta-se que a categoria ch6, presente na 14ª legislação, não restava presente desde 1891, com a 5ª legislação,

O gráfico 1 traz uma análise das categorias em comparação das legislações do século XIX com as legislações do século XX e XXI

**Gráfico 1 - Legislações x Categorias de Análise – século XIX versus séculos XX e XXI**



Percebe-se que, tanto no século XIX, quanto no século XX e XXI, as disciplinas e conteúdos curriculares, seja através do currículo pleno, seja através do currículo mínimo, sempre foram preocupação da gestão política educacional, ou seja, presentes em 100% das legislações. Quanto ao perfil do egresso, 46,66% das legislações analisadas trataram da questão do perfil do egresso, sendo que no século XX nenhuma legislação tratou da categoria.

Quanto ao funcionamento, seja administrativo, seja na formação e composição do corpo docente, seja no sistema de avaliação e ingresso do discente, percebe-se que com o passar dos anos, principalmente a partir do século XX, as instituições de ensino foram ganhando autonomia. Das 14 legislações analisadas 66,66% trataram do tema de

funcionamento administrativo e corpo docente, sendo a maioria do século XIX. Esta maior autonomia facilitou o crescimento da quantidade dos cursos jurídicos e, como clara consequência, o aumento de profissionais para a atuação na docência jurídica.

Levantamento bibliográfico realizado pelo IBGE (1986, p.112) demonstra a evolução dos cursos de Direito nos primeiros 37 anos do século XX e o aumento do número de docentes.

**Quadro 16 - CURSOS JURÍDICOS/DOCENTES ENTRE 1907 A 1937**

ANO	QUANTIDADE DE CURSOS	QUANTIDADE DE DOCENTES
1907	10	219
1908	10	212
1909	10	212
1910	10	206
1911	10	207
1912	15	263
1927	13	291
1928	13	286
1929	14	353
1932	26	426
1933	30	483
1934	34	557
1935	36	627
1936	33	570
1937	28	543

Em 2012, segundo relatório Síntese do ENADE - Exame Nacional do desempenho dos Estudantes, como avaliação externa e governamental dos cursos superiores no Brasil, havia 950 cursos de Direito, destes, 87,8%, ou seja, 834 cursos eram ministrados em instituições privadas.

**Figura 5 - Número de Cursos Participantes do ENADE 2012 segundo Categoria Administrativa**

**Tabela 2.1 - Número de Cursos Participantes por Categoria Administrativa segundo Grande Região - ENADE/2012 - Direito**

Grande Região	Categoria Administrativa		
	Total	Pública	Privada
Brasil	950	116	834
	100,0%	12,2%	87,8%
NO	62	15	47
	100,0%	24,2%	75,8%
NE	183	36	147
	100,0%	19,7%	80,3%
SE	398	24	374
	100,0%	6,0%	94,0%
SUL	205	25	180
	100,0%	12,2%	87,8%
CO	102	16	86
	100,0%	15,7%	84,3%

Fonte: MEC/INEP/DAES - ENADE/2012

Fonte: Relatório Síntese Enade – 2012, p. 19

Já em 2013 (2013), havia 1155 cursos de Direito, sendo 182 (15,75%) em rede pública e 973 (84,25%) na rede particular de ensino. Nestes, havia 7.125 funções docentes na rede pública e 33703, na rede privada.

Pelo exposto, conclui-se analiticamente que durante a evolução histórica dos cursos jurídicos no Brasil, houve um aumento da autonomia das instituições de ensino, uma desvinculação do perfil do egresso com atividades específicas, uma flexibilização dos currículos, uma maior integração teoria-prática, mas, ao mesmo tempo, um descaso com o corpo docente e com a formação docente. O funcionamento das instituições de ensino privadas ou públicas passou a ser regido por seus próprios estatutos ou regimentos, cabendo aos órgãos públicos a fixação de critérios mínimos de qualidade. Aumentou-se a fiscalização através de avaliações externas e exames, tais como o extinto Provão e o atual Enade<sup>66</sup>.

### 3.3 HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PERFIL DO EGRESSO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

<sup>66</sup> Exame de Desempenho dos Estudantes, integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, é um processo de avaliação de desempenho realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo de acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes de graduação. É realizado conforme calendário trienal, e obrigatório para alunos ingressantes e concluintes no ano que recai o calendário. A não participação no ENADE, em regra, acarreta a não expedição do Diploma de Graduação.

A formação para a docência, seja nos cursos jurídicos, seja nos bacharelados em geral, não tem sido um fenômeno analisado e compreendido em toda a sua extensão. As políticas públicas e órgãos de controle educacional têm entendido a formação docente como sinônimo de titulação docente. A lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, no seu art. 66, define que a preparação docente se fará em nível de pós-graduação, com prioridade para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Assim, demonstra-se um ideário da legislação que o docente deve ser preparado, colocado em condições adequadas, e não formado, composto pelas competências e habilidades que irão tornar-se sua identidade. Ao analisar as diretrizes e legislações dos cursos de Direito, percebe-se que a evolução pedagógica demonstrada nas mudanças legislativas, manteve-se como constante preocupação, já a formação para a docência não teve a mesma relevância.

Que o sistema de ensino no Brasil sempre esteve sob a constante interferência e fiscalização da elite dominante é inconteste, mas nos cursos jurídicos isto sempre teve um peso maior. No início, a preocupação com a formação docente era exatamente no sentido de controle, hoje nem mesmo uma preocupação é. Definir que a titulação é forma de preparação é ilógico, ainda mais em cursos que objetivam a formação de pesquisadores e a descoberta de novos conhecimentos, como o é o Mestrado Acadêmico e o Doutorado. Definir cursos que formem professores, talvez, seja definir cursos voltados para a aquisição de um conhecimento já pesquisado, tais como pós-graduação *lato sensu* e mestrados profissionais.

Durante o desenvolvimento do curso de Direito no Brasil, não raras vezes obrigou-se o docente a moldar-se nas ideologias dominantes; exemplo disto pode ser visto no artigo 92 do Decreto nº 3454 de 1865, que rezava que “os lentes deveriam se abster totalmente de propagar doutrinas subversivas ou perigosas” (Carlini, 2008, p.525). Assim, inicialmente compreendeu-se o professor nos cursos de Direito como algo secundário. Afirma a autora, que desde 1854 havia críticas sobre a profissão docente, sendo que houve a seguinte manifestação pelo Deputado Federal Pedreira<sup>67</sup>:

O professorado busca apenas um lugar de espera para o outro melhor, ou já com a intenção de acumular outras funções, cujos os vencimentos lhe ajudem a viver... O lente de Direito que tivesse necessidade de advogar para ter que viver não poderia ser um perfeito lente porque teria de ser muitas vezes distraídos de seus deveres no magistério, nem sempre teria tempo de ser recuperar, exclusivamente, como o objeto de ensino e acompanhar todo o

<sup>67</sup>Luís Pedreira do Coutto Ferraz – Visconde de Bom Retiro, deputado geral, presidente da província do Rio de Janeiro, Conselheiro de Estado e senador do Império do Brasil de 1867 a 1886.

progresso, todas as inovações, todo o movimento, enfim, das matérias que lhe cumpre lecionar [...] (Bastos, 2000, p.61 apud CARLINI, 2008, p. 324-325).

A docência jurídica acaba tendo como característica a inferioridade profissional perante outras carreiras jurídicas. Ser docente se torna um complemento, tendo a sua experiência profissional jurídica uma validade, se não maior, pelo menos igual à experiência docente. O instrumento de avaliação atual, tanto para cursos de Graduação Presencial quanto à Distância, pontua, igualmente, tanto o tempo de atividade docente, quanto o tempo de atividade em outras áreas profissionais, já concluindo que o professor de curso de Bacharelado em Direito nunca será apenas um professor, que sempre haverá primeiro uma atividade profissional exterior à docência.

Esta identidade docente dos professores dos cursos de Direito foi-se desenvolvendo durante a própria formação do curso de Direito no Brasil. Percebe-se que a evolução (ou regressão) das diretrizes curriculares e legislações educacionais modificaram a formação e competências necessárias aos docentes. Das 14 legislações mais relevantes que de alguma forma trataram dos cursos jurídicos no Brasil, apenas 6 trouxeram alguma informação sobre para quem e para qual finalidade formava-se o discente dentro do curso de Direito.

Define-se perfil do egresso como as competências e habilidades desenvolvidas e adquiridas com a finalidade de atuar em determinada área ou profissão, ou seja, os atributos necessários para a formação de uma identidade profissional.

O Quadro 17 demonstra a evolução/regressão da legislação quanto à formação no perfil do egresso para a atividade docente.

**Quadro 17 - EVOLUÇÃO DA LEGISLAÇÃO, PERFIL DO EGRESSO E FORMAÇÃO DOCENTE/OUTRAS**

Legislações	Perfil do Egresso	Formação Abstrata/ Concreta	Formação para a Docência	Formação para a atividade jurídica fora docência
<b>Lei de 1827</b>	X	Concreta	X	X
<b>Decreto n° 1.134/1853</b>	X	Concreta	----	X
<b>Decreto n° 7.247/1879</b>	X	Concreta	----	X
<b>Decreto n° 9.360/1885</b>	X	Concreta	----	X
<b>Decreto n° 1.232 -H/1891</b>	X	Concreta	----	X
<b>Lei 314/1895</b>	----	----	----	----
<b>Decreto 3.903/1901</b>	----	----	----	----

Decreto 8.662/1911	-----	-----	-----	-----
Decreto n° 11530/1915	-----	-----	-----	-----
Decreto n° 16.782-A/ 1925	-----	-----	-----	-----
Parecer n° 215/62	-----	-----	-----	-----
Resolução n° 3/72	-----	-----	-----	-----
Portaria n° 1886/1994	-----	-----	-----	-----
Resolução n° 9/2004	X	Abstrata	-----	-----

Quanto aos requisitos para a docência, enquanto prevalecia o controle legislativo nas categorias administrativas e corpo docente, percebe-se que o ingresso se dava, *a priori*, por concurso público. Algumas legislações traziam os critérios necessários para a inscrição no concurso público ou em outras formas de ingresso docente. No quadro 18 encontra-se descrição dos requisitos mínimos para a docência nas principais legislações educacionais do curso de Direito já analisadas.

**Quadro 18 - LEGISLAÇÃO, QUANTIDADE DOCENTE E REQUISITOS MÍNIMOS**

Legislações	Quantidade de Docente por curso	Requisitos mínimos para a docência jurídica não englobando o concurso público
<b>Lei de 1827</b>	14	Título de Grão Doutor
<b>Decreto n° 1.134/1853</b>	16	Grau de Doutores pelas Faculdades de Direito do Império
<b>Decreto n° 7.247/1879</b>	30	Ser brasileiro e bacharel ou doutor pela respectiva Escola ou Faculdade ou outra da mesma natureza.
<b>Decreto n° 9.360/1885</b>	33	Ser brasileiro e doutor ou bacharel em <i>scencias juridicas</i> e <i>sociaes</i> graduados por qualquer das Faculdades do Império ou, se graduado por instituição estrangeira, tiverem habilitado em defesa de tese perante alguma faculdade do Império. No caso de estrangeiro, o mesmo deveria ter fluência em Língua Portuguesa ou Francês e, se sua graduação também tiver sido no estrangeiro, o mesmo deveria defender tese (salvo se tiverem exercido a docência em Faculdades estrangeiras reconhecidas pelo Governo)
<b>Decreto n° 1.232 – H/1891</b>	Mínimo de 22	Ser brasileiro e doutor ou bacharel em <i>scencias juridicas</i> e <i>sociaes</i> graduados por qualquer das Faculdades do Império ou, se graduado por instituição estrangeira, tiverem habilitado em defesa de tese perante alguma faculdade do Império. No caso de estrangeiro, o mesmo deveria ter fluência na língua portuguesa e, se sua graduação também tiver sido no estrangeiro, o mesmo se habilitar (salvo se tiverem exercido a docência em Faculdades estrangeiras reconhecidas pelo Governo)

<b>Lei 314/1895</b>	27	Não há item específico sobre os requisitos para a docência, a não ser para a cadeira de Medicina Pública onde poderiam se inscrever, além de bacharéis e doutores em Direito, doutores em Medicina.
<b>Decreto 3.903/1901</b>	Mínimo de 16	Não há item específico sobre os requisitos para a docência, a não ser para a cadeira de Medicina Pública onde poderiam se inscrever, além de bacharéis e doutores em Direito, doutores em Medicina.
<b>Decreto 8.662/1911</b>	Mínimo de 17	Não há item específico sobre os requisitos para a docência.
<b>Decreto nº 11530/1915</b>	Mínimo de 18	Requisitos para a docência como professor substituto: apresentar folha corrida e ser maior de 21 anos
<b>Decreto nº 16.782-A/1925</b>	Mínimo de 17	Não há item específico sobre os requisitos para a docência.
<b>Parecer nº 215/62</b>		
<b>Resolução nº 3/72</b>	-----	-----
<b>Portaria nº 1886/1994</b>	-----	-----
<b>Resolução nº 9/2004</b>	-----	-----

A análise das 14 principais legislações demonstra a desconsideração ou alienação do sistema educacional quanto à formação docente dentro do ensino jurídico e dentro do sistema educacional, não havendo no Bacharelado de Direito uma visão de formação de formadores. A docência deixou de ser fiscalizada, tornando-se simples reflexo da fiscalização das atividades administrativas e pedagógicas do curso e, ainda, deixou de ser parte da formação do bacharel em Direito no ensino jurídico.

Atualmente, considera-se o mínimo de requisito para a docência no ensino superior, a titulação de pós-graduação *lato sensu*. A LDB, dispõe, de forma indireta, no seu art. 66, sobre a titulação para a docência. Assim, os instrumentos avaliatórios de cursos e de instituições, atualmente, tem como “Requisitos Legais e Normativos” a titulação mínima em nível de pós-graduação em nível de especialização e, para as universidades e centros universitários, além da titulação mínima de pós-graduação *lato sensu*, o coeficiente mínimo de 33,33% do corpo docente com titulação em nível de mestrado ou doutorado.

#### **4. UM PROFESSOR FORJADO PELA TRADIÇÃO OU PELA INOVAÇÃO?**

A pesquisa sob a perspectiva do fenômeno, “é uma estratégia de investigação em que o pesquisador identifica a essência das experiências humanas, com respeito a um fenômeno, descritas pelos participantes” (CRESWELL, 2010, p. 38), sua orientação se deu na compreensão e na percepção da questão de pesquisa. Identificou-se a partir desta, a necessidade de ir além da aparência do fenômeno, desnudando-o até sua real essência; houve a intenção de vislumbrar toda e qualquer condição de estarem sucumbidas condições humanas sob as questões, estudando-as em sua natureza, estrutura e fundamento.

A compreensão se tornou possível quando formado o conhecimento por meio das circunstâncias históricas, culturais, sociais e individuais dos indivíduos pesquisados, tendo tornando o estudo um “ensaio de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é” (TRIVINOS, 1987, p. 43). Ao se explorar a consciência do fenômeno, compreendida nesta pesquisa como a identidade docente nos cursos jurídicos, na essência de um corpo docente de uma faculdade isolada de Direito do Sul de Minas Gerais, foi possível compreender o sentido de ser professor na sua relação de convivência social e, também, a estrutura da identidade docente em sua essência.

Foi realizado o levantamento de dados quantitativos e qualitativos por meio de aplicação de questionários compostos por questões fechadas e abertas. O enfoque dado à pesquisa foi qualitativo, que está no subjetivismo-compreensivista, onde as percepções da realidade se focam na consciência para o participante. A aplicação de questionários dividiu-se em dois grupos distintos de ambiente universitário de uma Faculdade de Direito do Sul de Minas Gerais. O primeiro grupo compreendeu os docentes de curso e o segundo grupo consistiu em quintanistas (final de curso, 10º período) e ingressantes daquele curso.

##### **4.1 INSTRUMENTOS DE PESQUISA – O QUESTIONÁRIO**

O questionário é instrumento de coleta de informações e dados, onde se é possível para o pesquisador se colocar de lado para entender as experiências dos participantes. Assim, numa pesquisa descritiva, o questionário tornou possível a pesquisa sobre a visão do corpo docente do curso de Direito sobre si mesmo.

Os questionários, Docente e Discente, foram previamente aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, intitulado CEP “Dr. José Antônio Garcia Coutinho”, que é o órgão cuja função é controlar a pesquisa do ponto de vista ético (ANEXO E).

Atendendo às normas em pesquisa com seres humanos, segundo a resolução de Ética em Pesquisa nº 466/12, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXOS B e D), como forma de proteção aos participantes e garantia ao pesquisador. Tal termo foi entregue a cada participante da pesquisa, que o leu e assinou, escolhendo participar da mesma de forma voluntária e gratuita.

O Questionário Docente (ANEXO A), aplicado aos professores foi dividido em três blocos. O primeiro bloco compreendeu o perfil do docente, e foi elaborado baseado em questões fechadas. Já o segundo bloco compreendeu a identidade docente na visão do mesmo e sobre a visão dos saberes docente. O terceiro bloco compreendeu a motivação para a docência e o peso da tradição na sua ação docente. Dentre as variáveis de cada bloco, houve a seguinte divisão:

a) **Bloco 1:** idade, atuação nos eixos de formação da matriz curricular do curso de direito, formação acadêmica (maior titulação), formação acadêmica inicial, formação na área de educação, atuação profissional docente, Tempo de docência no ensino superior, tempo de docência no ensino básico, atuação profissional não – docente, carga horária, distribuição carga horária.

b) **Bloco 2:** principal profissão do docente, saberes necessários para a docência, características identificadoras do docente

c) **Bloco 3:** fatores motivadores para a escolha da docência, importância das experiências vindas da tradição na formação docente.

Já o questionário aplicado ao grupo dos discentes (ANEXO C), foi composto de perguntas fechadas e abertas sobre as características que formam a identidade docente na visão dos discentes e a visão dos discentes sobre esta identidade, dividindo-se as variáveis da seguinte maneira:

a) **Bloco 1:** idade, formação acadêmica anterior.

b) **Bloco 2:** conhecimentos necessários ao docente; características necessárias ao docente; visão discente sobre o perfil profissional do docente.

Os dados coletados foram codificados e armazenados em banco de dados usando o Programa Excel – Office 315 e contextualizados nos fundamentos teóricos sobre a

identidade docente. Para tanto, utilizou-se os conceitos de Tradição, Crise e Identidade do Homem de Arendt (2014) e o conceito de Identidade Docente de Pimenta (1999).

Assim, o instrumento de pesquisa possibilitou compreender qual a consequência da crise da tradição na composição da identidade docente dos professores do curso de Direito e se a tradição de formação do corpo docente, marcada originalmente por uma relação onde a docência engrandecia a profissão jurídica, continua ou se a ruptura da tradição inverteu os valores da identidade docente.

#### 4.2 O LOCAL DE PESQUISA

A instituição participante da pesquisa, na microrregião de Varginha/MG, é uma faculdade isolada de graduação, com um curso jurídico, ministrado em dois turnos. O discente pode optar por cursar a graduação no período diurno ou no período noturno.

A cidade onde a instituição participante tem a população estimada<sup>68</sup> de 132.353 mil habitantes e 311,29 de densidade demográfica. Foi fundada em 1808, tendo em seus primeiros 43 anos sido um curato<sup>69</sup>, passando em 1850 a existir como paróquia e transformou-se em cidade em 1888.

Atualmente, a cidade possui, no campo da educação superior e profissional, instituições de ensino superior, escola técnica federal e cursos profissionalizantes. Entre as instituições de ensino superior encontram-se: Faculdade Cenecista de Varginha (FACECA); Faculdade de Direito de Varginha (FADIVA), UNIS (Centro Universitario do Sul de Minas), UNIFENAS (Universidade José do Rosário Vellano), UNIFAL (Universidade Federal de Alfenas), UNIP (Universidade Paulista), dentre outras.

A escolha do local de pesquisa se deu devido à necessidade de se pesquisar o assunto e a disponibilidade da instituição em participar. Outras instituições que possuem o curso de graduação em Direito na região, tanto na cidade quanto na Microrregião e arredores, se recusaram a participar da pesquisa.

A instituição pesquisada possuía em 2015 mais de 45 professores e 1200 alunos, o que possibilitou a aplicação do instrumento de pesquisa e a compreensão do fenômeno da identidade docente em sua essência. A utilização do local como local de aplicação do instrumento foi autorizada pela Direção da instituição pesquisada e referendado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade (ANEXO E).

---

<sup>68</sup> Dados do IBGE. <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=317070>

<sup>69</sup> Aldeias com condições de se tornarem cidades.

#### 4.2.1 A constituição histórica do curso de Direito na instituição local de pesquisa

Para Arendt (2013) é necessário compreender o fenômeno por meio de sua constituição histórica. A instituição participante da pesquisa foi criada e implantada sob a filosofia pedagógica do tecnicismo, característica específica do período histórico que sob as regras das reformas fomentadas pelo regime Ditatorial de 64, com a finalidade de atender a demanda capitalista. A influência do regime Ditatorial no Brasil se fez em todas as áreas possíveis, e mesmo ocorrendo em um grau menor de maldade daquelas implantadas no restante da América Latina, na mesma época, conforme esclarece Germano<sup>70</sup> (1990), influenciou ativamente os cursos de Graduação. O antiliberalismo, implantado pelo regime ditador, foi pacificamente aceito pela elite devido ao acordo de interesses, o que permitiu a este sistema sobreviver durante tantos anos.

A pedagogia tecnicista e a necessidade mercadológica impulsionaram várias práticas de estimulação da iniciativa privada no âmbito da educação superior. Germano (1990) explica que a criação das universidades e faculdades particulares deveria ser estimulada, com a inserção da população carente no ensino, mas evitando a paternalização financeira das IES privadas, posto que a população deveria alcançar sua autonomia financeira às próprias pernas. Esta autonomia se deveu, principalmente, à falta de capital público para a necessária expansão do setor de ensino superior público.

Durantes os anos de 1960 a 1970, o sistema de ensino superior foi amplamente discutido, sendo que a legislação implantada em 1962, através do Decreto nº 215, foi logo modificada em 1972, em decorrência de tais discussões no âmbito acadêmico interno e no âmbito político.

Em 1967, explica Germano (1990), que na fase linha dura da Ditadura Militar, a pedagogia voltou-se para “expansão e racionalização da universidade, como a adoção do ciclo básico – ciclo profissional, matrícula por semestre, alteração no regime de trabalho dos professores, inclusive com melhoria salarial, etc.” Todas estas definições advieram do relatório elaborado pela Comissão instituída pelo Governo Costa e Silva em 1967. Além das ideias básicas acima descritas, o relatório defendeu a moralização do ensino, com uma maior seriedade na escolha das direções universitárias no âmbito do ensino público e maior fiscalização das instituições privadas.

---

<sup>70</sup> José Wellington Germano é cientista social, professor e sociólogo, sua tese de doutoramento pela UNICAMP foi sobre a Ditadura Brasileira e a Educação Superior no Brasil, que se encontra publicada. Atualmente é professor titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A instituição participante desta pesquisa foi criada e implantada neste contexto, histórico, político e social, onde se buscava a expansão do ensino universitário, mas à custa do setor privado, sem perder o controle do pensamento político envolvido nestas instituições. Assim, instalou-se numa transição tanto legislativa, quanto política, advindo seus fundadores de uma tradição jurídica educacional que remontava à década de 30, onde ainda se entendia o sistema universitário sob a ótica do escolanovismo.

Nas figuras 6 e 7 é possível visualizar a presença do governo ditatorial na constituição das faculdades privadas e a fiscalização exercida pelo mesmo.

**Figura 6 - Sessão solene de assinatura de Reconhecimento de Curso - FADIVA**



Fonte: <http://museuvirtual.fadiva.edu.br/>, acessado em 06/09/2015

**Figura 7 - Discurso Inaugural da IES - FADIVA**



Fonte: Arquivo histórico físico da IES.

Examinando-se documentos históricos desta instituição, percebeu-se que os primeiros regimentos ainda traziam traços do ensino jurídico no início do século, tanto quanto à finalidade do ensino, quanto a conceitos administrativos de funcionamento das

instituições. Tais linhas de concepção buscavam se manter contra a correnteza e a fiscalização do regime ditatorial e iam de encontro à pedagogia tecnicista da época.

#### **4.2.2 A relevância da profissão técnico – jurídico no corpo docente da IES pesquisada – uma visão histórica.**

A crise instalada no mundo moderno, no ano de constituição do local de pesquisa, já havia esfacelado a tradição existente no ensino jurídico. As categorias que respondiam para a constituição dos cursos jurídicos, desde a sua criação no século XIX, não mais respondiam às necessidades de tais cursos no mundo moderno.

Conforme foi compreendido pela análise das legislações do curso de Direito, a partir da década de 60 do século XX as legislações educacionais, relativas aos cursos de Direito, deixaram de trazer, na sua estrutura, disposições sobre a composição do corpo docente, o fazendo, no final do século XX, apenas através de normatizações secundárias.

A crise causada pela alienação humana influenciou o ensino, pois os membros que formavam a relação de ensino também estavam nesta situação de alienação política, onde a ação política havia sido perdida na sociedade de massa.

A maior autonomia das instituições de ensino e a perda da categoria que permitia a formação e constituição dos corpos docentes dos cursos de Direito levaram a uma necessidade de inovação quanto à formação destes corpos. Na instituição de ensino superior pesquisada não foi diferente. A necessidade da composição do corpo docente numa região interiorana e o alto status advindo das profissões jurídicas, tais como Magistratura e do Parquet<sup>71</sup>, influenciaram na escolha de uma inovação às antigas tradições que não mais serviam.

Para Arendt (2014) o homem ao realizar o diálogo e o pensar entre seus iguais é capaz de uma ação política e de dar continuidade a relações que anteriormente à crise, teriam sido respondidas pela tradição. Apenas quando há a ausência de pensamento e a repetição de verdades do senso comum é que o homem não poderá inovar para responder às situações políticas que se apresentem.

A instituição local de pesquisa, através de um órgão colegiado, ou seja, um órgão de diálogo e discussão crítica, ao não ter mais a tradição da formação e constituição dos

---

<sup>71</sup> Membro do Ministério Público.

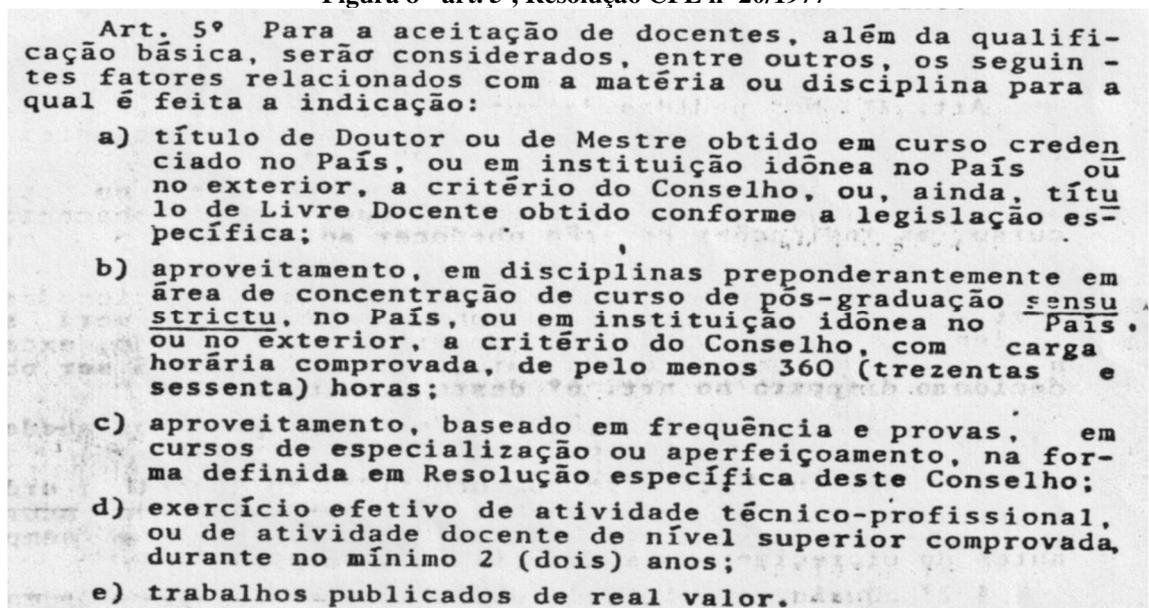
corpos docentes que até o meio do século XX, ainda irradiava seus efeitos, necessitou configurar novas categorias para formação do corpo docente.

Através das análises das atas da Egrégia Congregação, órgão colegiado que elencou as novas categorias de escolha, compreendeu-se que a atividade profissional jurídica do docente foi escolhida como a categoria inovadora.

Posteriormente, a categoria escolhida foi ratificada pela legislação. A legislação que passou a tratar do tema da formação do corpo docente e seu controle foi a Resolução CFE nº 20, de 26 de dezembro de 1977, que fixava normas para a indicação do corpo docente das instituições de Ensino Superior.

Nesta resolução, em seu Art. 5º, foi disposto que para a aceitação dos docentes, as instituições deveriam observar as seguintes qualificações: título de professor ou de mestre; ou aproveitamento em disciplinas de pós-graduação *stricto sensu*; ou aproveitamento, baseado em provas, em cursos de especialização e aperfeiçoamento; e exercício efetivo de atividade técnico-profissional ou de atividade docente de nível superior comprovada, durante no mínimo 2 anos; e trabalhos publicados de real valor, como pode ser observado pela figura 8.

Figura 8 - art. 5º, Resolução CFE nº 20/1977



Ainda a resolução nº 20/1977, fixava o procedimento para aceitação docente, cuja aprovação era realizada pela Comissão de Aprovação de Professores do extinto Conselho Federal de Educação (CFE). A partir da década de 90 a avaliação dos requisitos docentes passou a ser realizada pelo DEMEC/MG (Delegacia do MEC em Minas Gerais).

A instituição local de pesquisa constituiu seu corpo docente até a penúltima década do século XX em consonância com a resolução nº20/1977 e, posteriormente, com as resoluções 05/86 e 13/87, todas do CFE. Nas figuras 9 a 15 foi possível a compreensão desta política de escolha do corpo docente, isto através da análise das atas da Congregação da Instituição entre os anos de 1967 a 1995.

**Figura 9 - Trecho da Ata da Congregação de 11/02/1967**

Aprovada, o professor [redacted] propôs que fôsse titular da cadeira de "Teoria do Estado" o Dr. [redacted], M.M. Juiz de Direito da vizinha comarca de Itumirim, homem de cultura jurídica e humanística comprovada, magistrado de grande nome em Minas Gerais, Ex-Redator de Anais e Documentos Parlamentares da Assembléia Legislativa de Minas Gerais e com prática de ensino, porque já lecionou Latim, Português e Inglês em Colégios particulares. Submetida a proposta a votação, a mesma foi aprovada por unanimidade. Em seguida o professor [redacted] propôs que en-

Percebeu-se pelos trechos das atas de Congregação da instituição local de pesquisa que a atividade técnico-jurídica era sustentáculo para o ingresso na Instituição de Ensino Superior (IES), tanto que a inovação, decidida criticamente em 1967, após um ano da implementação da IES e dez anos antes da resolução nº20/77, já formava o corpo docente pela categoria da importância e qualidade da atividade técnico-jurídica do professor. Como exemplo, tem-se que a cadeira de titular de Teoria do Estado, passou a ser do “M.M Juiz de Direito da Comarca de Itumirim, homem de cultura jurídica e humanisticamente comprovada, magistrado de grande nome em Minas Gerais (...)” (1967, p. 1) e, apenas ao final, menciona a experiência docente no Ensino Médio, ou equivalente, à época.

Figura 10 - Ata Congregação de 28/11/1967

Constitucional e Teoria Geral do Estado. Com a palavra o Presidente da Congregação expôs os motivos da sua convocação, alegando que, já estando a Faculdade [redacted] no seu segundo ano letivo de funcionamento, e necessitando de organizar o seu quadro completo para efeito de reconhecimento, já que se iniciou a construção do prédio próprio da referida Faculdade, e estando vários interessados, devidamente habilitados, quer pela documentação apresentada, quer pela idoneidade moral comprovada, quer pelo nome de que desfrutam na ciência jurídica e na cultura humanística, propunha os seguintes nomes para preenchimento como titulares, das disciplinas que adiante seguem:-

As figuras 9 a 12, todas da década de 60, possibilitaram a compreensão dos fundadores da instituição sobre a importância da carreira técnico-jurídica e da experiência docente. Em uma cidade do interior, onde a formação para a docência universitária era escassa, a constituição primordial do corpo docente passou a ser alicerçada pela experiência profissional técnico-jurídica e pela experiência docente na educação escolar básica.

Figura 11 - Continuação Ata Congregação 28/11/1967

no, disse que, a exceção do seu nome, todos os demais nomes têm os requisitos morais e intelectuais para reger as respectivas disciplinas, eis que a maioria dos indicados é formada de Juizes de Direito e dois deles, Dr. [redacted] e [redacted], possuem excelentes títulos e ambos já são professores e Inspetor de Escola Superior respectivamente conforme documentação apresentada. Pedindo à palavra, o profes-

**Figura 12 - Ata Congregação 22/12/1967**

nal e Teoria Geral do Estado. Com a palavra o sr. Presidente da Congregação expôs os motivos da sua convocação, que era de propor o nome do bacharel / [REDACTED], brasileiro, casado, magistrado, residente na Comarca de Campos Gerais, neste Estado, onde exerce o cargo de Juiz de Direito e professor do Ensino Médio, para a Cadeira de Direito do Trabalho. Essa indicação merece atenção dees Egregia Congregação por se tratar de referencias a um cidadão culto e íntegro no exercício de suas funções, escritor de nomeada, já tendo obras literárias publicadas, acrescentando que é também homem viajado, com estagio militar nos Estados Unidos da América, onde serviu na Força Expedicionária Brasileira, em função de relevo. Pedia que a Congrega- ção se manifestasse sobre a indicação, tendo a mesma sidó aprovada por una-

Já na década de 70 e 80, a análise documental permitiu compreender que a importância técnico-jurídica suplantou a importância da formação docente daqueles escolhidos para compor o corpo docente da IES. No ano de 1978 toda a escolha do corpo docente foi realizada embasada na atividade jurídica não-docente. Ainda, tal análise pode ser percebida na Ata da Congregação de 1984, aqui representada pelas figuras 13 e 14, quando da escolha do professor para a cadeira de Medicina Legal.

**Figura 13 - Trecho da ata da congregação de 29/05/1978**

dições. Lembrou o Exmo. sr. Diretor que em Varginha e cidades limi- trofes ou próximas, existem pessoas altamente qualificadas, moral e intelectualmente para o exercício do magistério superior, principal- mente Faculdade de Direito, propondo a aprovação das seguintes pes- soas para integrarem o Corpo Docente do Estabelecimento: Dr. [REDACTED], Juiz de Direito com exercício na Comarca de Var- ginha; Dr. J. [REDACTED], Meritíssimo Juiz de Direito da Comar- ca de Aiuruóca; Dr. [REDACTED] Meritíssimo Juiz de Direito da Comarca de Campanha; Dr. [REDACTED], Merit- íssimo Juiz de Direito da Comarca de Alfenas; Dr. [REDACTED], Meritíssimo Juiz de Direito da Comarca de Elói Men- des; Dr. [REDACTED], DD. Promotor de Justiça da Comarca de Três Corações; Dr. [REDACTED], DD. Promotor de Justiça da Comarca de Varginha; Dr. [REDACTED], DD. médico diretor do Posto de Saúde de Varginha; Dr. [REDACTED], advogado, aprovado em Concurso para Promotor de Justiça e especialis- ta em Direito Social. Feita a proposta, a mesma foi aprovada por una-

Figura 14 - Trecho da ata da congregação de 15/03/1984

brinho, Diretor da Faculdade, ora em licença, indicou para a Cadeira de Medicina Legal e Prof. \_\_\_\_\_, que vem lecionando a disciplina, aprovade que foi para professor auxiliar, e que tem os pressupostos necessários para a titularidade, inclusive aprovação em concurso público para médico legista do Estado de Minas Gerais. Submetidos os nomes à aprovação, todos foram a-

Na última década do século XX, em decorrência dos estudos para implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em definitivo no ano de 1996, retornou-se à formação do corpo docente da IES, a preparação para a docência e, secundariamente, à formação a título de pós-graduação *stricto sensu*, como pode ser visto de forma exemplificativa no trecho da ata da congregação de 05/04/1995 (figura 15).

Figura 15 - Trecho da ata da congregação de 05/04/1995

Direito Penal II. Esclareceu, ainda, que os nomes indicados foram: Vã \_\_\_\_\_ para professora assistente de Direito Processual Penal I, e \_\_\_\_\_ para professora responsável pela Cadeira de Direito Penal II. Colocadas em votação referidas indicações, foram as mesmas aprovadas por unanimidade. A seguir, usou da palavra o Professor \_\_\_\_\_ que expressou sua satisfação pela aprovação da professora \_\_\_\_\_ a indicação muito louvável, por se tratar de uma advogada competente, portadora de grande senso de responsabilidade, e por ter a mesma vasta experiência forense, adquirida, sobretudo, no exercício da Defensoria Pública, e experiência na área docente, adquirida no decorrer dos anos em que ministra aulas de Estágio, nesta Faculdade. Continuando, mani-

Através dos anos, a gestão acadêmica e pedagógica da instituição se adequou às normatizações vigentes e às políticas educacionais de cada época, mas a composição do corpo docente manteve a categoria de escolha criticamente decidida pelos docentes fundadores do curso de Direito da IES local de pesquisa.

O Regimento Interno Institucional da IES, vigente em 2015, continuava a dar relevância à profissão técnico jurídica do candidato à docência. Reza o art. 69 “deverá ser privilegiada a formação e titulação acadêmica e a experiência docente jungida com a experiência profissional na área de atuação docente”. Mas, ao mesmo tempo, busca a experiência docente, em consonância com a atual LDB, conforme pode ser compreendido pelo §1º do art. 70, *in verbis*, “os Editais de Vacância privilegiarão a titulação acadêmica e a formação (experiência) docente, sempre seguindo os critérios exigidos nos regimentos e estatutos (...)”.

### 4.3 COMO DEFINIR A IDENTIDADE DOCENTE

O objetivo principal desta pesquisa foi de conhecer e compreender a identidade profissional docente do professor do curso de Direito, para tanto, esta pesquisa necessitou identificar o mecanismo definidor da identidade docente. Para Pimenta (1999) a identidade profissional não é engessada, podendo ser adquirida e modificada. Assim, a identidade docente está em constante processo de formação, o que leva a necessidade de compreensão do fenômeno com base no contexto social e em determinado momento histórico.

A identidade docente investigada, como objeto desta pesquisa, foi a do professor do curso de Bacharelado em Direito, em uma Faculdade de Direito no Sul de Minas Gerais, local que necessitou de inovar na categoria política de escolha de constituição do seu corpo docente devido ao esfacelamento do instituto da tradição numa época onde a quantidade superava a qualidade e onde os valores não mais estavam atrelados à ética da responsabilidade.

Para Arendt (2014) a ética do homem está ligada à ação e ao discurso dele no espaço público, assim, a ética humana está ligada ao político, e, num pensamento arendtiano desenvolvido a partir do conceito de práxis de Aristóteles, a ética tem o fim em si mesmo, não estando sujeito à reificação, ou seja, à instrumentalização.

Assim, ao utilizar-se do pensar, os homens devem ter o devido cuidado com o que os faz espécie, ou seja, a sua pluralidade e natalidade, o que permitire ao mundo o contínuo renascimento e a sua existência. Isto é dizer que o homem deve agir politicamente para perpetuar a espécie e a essência do que se deve proteger irá constituir-se conforme o momento histórico-cultural do mundo humano. A ética da responsabilidade, para Arendt (2014), seria, então, o constante pensar e a ação política do homem, o que, se utilizada, não permitiria a banalização das ações contra a pluralidade humana.

Identidade, segundo Arendt (2014), é possível apenas entre os homens, quando estes se tornam aparente no mundo, e, também, quando se tornam mais que algo consumível. Assim, a identidade docente só é possível devido ao fato que a profissão docente estar enraizada na sociedade. Sobre o tema de identidade docente, Pimenta (1999) explica que:

A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem como práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso do professor. (PIMENTA, 1999, p.18)

A profissão docente, então, existe como tradição na sociedade, mas suas características e a identidade do homem que a exerce passa por transformações na tentativa de se adequar à realidade social, às inovações tecnológicas e culturais e às transformações dos valores humanos, havendo então constantes inovações.

Além do contexto social e histórico, a identidade docente

Se constrói, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir dos seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem sua vida como professor (PIMENTA, 2005, p.12)

Então, para compreender a identidade docente no mundo moderno, além da compreensão de quem é o homem, o mundo em que este homem vive, o contexto social escolar atual, o histórico de formação do curso ao qual está ligado, a significação jurídica da profissão, foi necessário compreender também qual a influência da inovação na constituição do corpo docente do local de pesquisa na identidade de seus docentes e quais conhecimentos, na visão discente e docente, são formadores da identidade docente, dados estes que foram levantados nos questionários docentes e discentes.

#### 4.4 NA VISÃO DOS PARTICIPANTES

O fenômeno da identidade docente em um contexto de época buscou, na visão dos participantes daquela situação fática estudada, compreender a identidade docente dos professores do curso de Direito de uma instituição de ensino privado no Sul de Minas Gerais. Para tanto, foi necessário levantar as concepções e visões tanto dos próprios investigados, quanto dos discentes que forjam a existência daqueles.

Arendt (2014) explica que a existência da identidade estará atrelada a como este indivíduo aparece no público, assim, tanto a própria visão naquela inserção social, quanto a visão dos demais ali presentes, pode permitir a compreensão do fenômeno ora estudado.

Por isso, foi necessário realizar o levantamento e análise de dados, tanto de uma auto visão sobre a docência, quanto da visão daqueles que ali estão para serem formados como cidadãos e futuros profissionais, partindo-se de um conceito de docência que engloba mais da profissão do que simplesmente a obrigação de informar sobre o conhecimento, e sim, partindo-se da premissa que, segundo Arendt (2013), é uma profissão que permite a mediação entre o privado e o público e, conforme explica Pimenta (1996), permite preparar o aluno para desenvolver a reflexão, adquirindo, assim, a “sabedoria necessária à permanente construção humana” (PIMENTA, 1996, p. 79).

Participaram, efetivamente, da coleta de dados 67 discentes do curso de Direito e 27 docentes, que responderam individualmente os questionários pertinentes a cada grupo.

#### **4.4.1 Quem foram os participantes da relação de ensino jurídico?**

A existência do docente só é possível porque há o discente, o professor só existe quando há alguém a ser formado, tanto em sua humanidade quanto nos conhecimentos necessários para agir na mundanidade, da mesma forma que só existem alunos onde há aqueles que ensinam, tornando-se necessário identificar os participantes e compreender seu contexto pessoal de formação.

Considerou-se ingressante no ano de 2015, ano de coleta dos dados, os alunos que iniciaram o curso naquele ano e cumpriram no máximo 25% da carga horária do curso. Já os concluintes de 2015 foram aqueles com expectativa de conclusão do curso naquele mesmo ano.

Para a delimitação do grupo de participantes, foi escolhido como ingressantes discentes aqueles que ingressaram na instituição no segundo semestre de 2015. Já como concluintes foi delimitado o grupo de participantes entre aqueles discentes das turmas de 5º ano/10º período. Já os docentes foram aqueles que faziam parte, no ano de 2015, do quadro do corpo docente do local de pesquisa.

Individualmente ou coletivamente, foram explicados os objetivos da pesquisa aos participantes, com ênfase na gratuidade e livre participação, entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXOS B ou D) em duas vias e o questionário (ANEXOS A ou C). Após o preenchimento, foi retornado à pesquisadora uma via do TCLE e o questionário.

#### 4.4.1.1 Quem é o novo nessas condições

Arendt (2013) afirma, que o mundo, na sua continuidade biológica das espécies, naquilo que faz do homem um ser imortal, necessita de renovação constante. O mundo sempre é formado por aqueles que já o ocupam e por aqueles que o adentram. O educando é aquele que é novo “em um mundo que lhe é estranho e que se encontra em processo de formação” (ARENDR, 2013, p. 235), sendo tanto um novo ser quanto um ser que está a ser formado.

Os alunos ingressantes são aqueles que melhor se adéquam ao conceito de novo de Arendt (2013) dentro do curso jurídico, sendo que ainda não possuem a vivência universitária do curso de Direito e possuem apenas ideias pré-concebidas sobre a identidade do professor de direito. A educação renova, em um ciclo constante, a sociedade humana, através da formação e renovação dos novos.

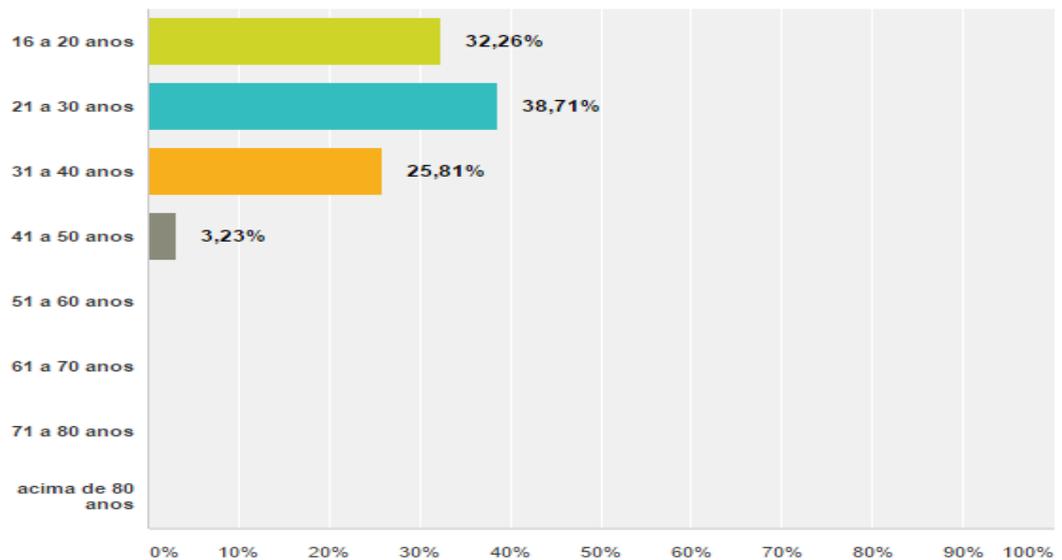
Aos alunos ingressantes, com o objetivo de definir o perfil dos mesmos e a visão destes sobre competências e habilidades dos docentes, foram aplicados 33 questionários, sendo que destes, um foi desconsiderado por não estar completamente preenchido e outro por recusa do discente em participar da pesquisa. Portanto, foi realizado o levantamento de dados em 31 questionários de ingressantes, marcados pelas siglas DI e numerados do 1 ao 31.

Ainda, procurou-se na aplicação dos questionários verificar ideias pré-existentes sobre a importância da atuação jurídica não docente na identidade docente do professor do curso de Direito. Afinal, a relevância da profissão técnico-jurídica como constituinte da identidade docente, quando vindo dos ingressantes, demonstra se houve influência da categoria de escolha do corpo docente no senso comum da região do local de pesquisa.

Quanto à análise do questionário, o bloco 1 que tinha como intento a visualização do perfil etário e acadêmico dos ingressantes do curso de Direito, compreendeu a idade dos participantes, sendo utilizada 08 (oito) categorias etárias assim distribuídas: 16 a 20 anos (categoria 1a); 21 a 30 anos (categoria 1b); 31 a 40 anos (categoria 1c); 41 a 50 anos (categoria 1d); 51 a 60 anos (categoria 1e); 61 a 70 anos (categoria 1f); 71 a 80 anos (categoria 1g) e acima de 80 anos (categoria 1h).

Dos 31 participantes ingressantes, 32,26% tinham entre 18 a 20 anos, 38,71% tinham entre 21 a 30 anos, 25,81% tinham entre 31 a 40 anos e 3,23% tinham entre 41 a 50 anos. Não houve participantes com idades compreendidas nas categorias 1e, 1f, 1g e 1h.

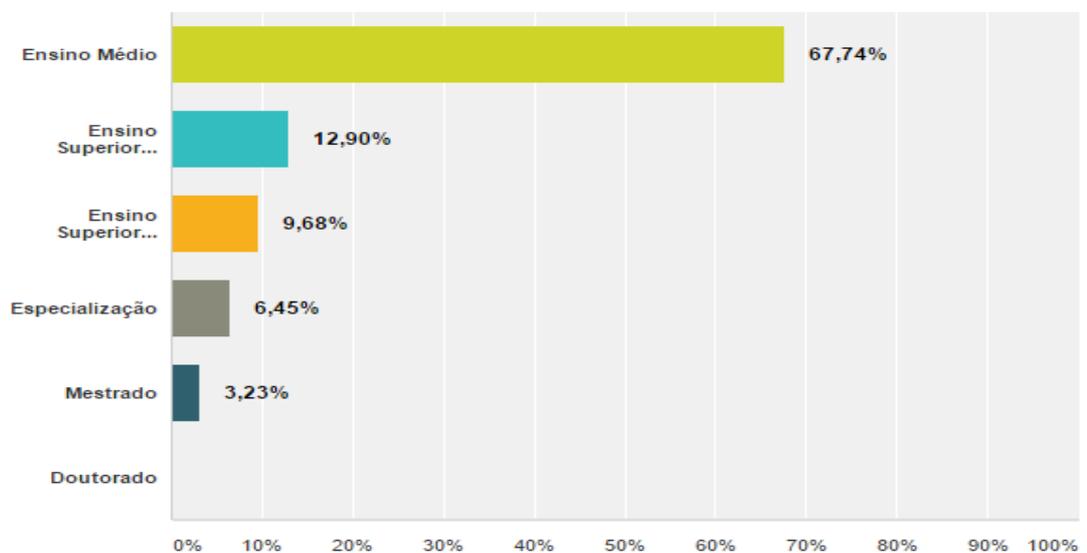
Gráfico 1 – Idade Ingressantes



A análise da formação anterior levou em conta a formação mais graduada anterior ao ingresso no Curso de Direito, dividindo-se em 06 (seis) categorias de formação, assim distribuídas: ensino médio (categoria 2a); ensino superior incompleto (categoria 2b); ensino superior completo (categoria 2c); especialização (categoria 2d); mestrado (categoria 2e) e doutorado (categoria 2f).

Quanto à formação anterior, 21 ingressantes possuíam apenas Ensino Médio; 4 Ensino Superior Incompleto; 3 Ensino Superior Completo, 2 Especialização e 1 Mestrado.

Gráfico 2 – Formação anterior ingressantes



Percebeu-se, assim, que o grupo de ingressantes era formado, em sua maioria, por pessoas com idade entre 18 a 30 anos e com formação anterior mínima para o ingresso no curso de Graduação, ou seja, o Ensino Médio.

#### 4.4.1.2 Quem são os (quase) iguais?

Arendt (2013) afirma ser de responsabilidade dos educadores introduzir a nova pessoa no mundo do conhecimento, ou seja, apresentar o mundo àquela que não detém o conhecimento deste mundo este em constante mudança. Aos professores de Direito, cabe introduzir o aluno no espaço público, político e jurídico, e, ao final dos 10 semestres letivos, o novo, o aluno ora ingressante, deve se converter em um igual formado tanto nos conhecimentos jurídicos, quanto como cidadão político, tendo possibilitado o desenvolvimento livre “de qualidades e talentos pessoais” (ARENDR, 2013, p. 239).

Os alunos concluintes, cursando os últimos períodos, principalmente o 10º período, são aqueles que já participaram de todo o processo de formação jurídica e cidadã. São aqueles que possuem a vivência universitária do curso de Direito e participam do espaço de aparência, integrando o espaço público como iguais.

Com o objetivo de definir o perfil dos concluintes e a visão destes sobre competências e habilidades dos docentes em um paralelo àquele aluno ingressante advindo do senso comum, foram aplicados 40 questionários, sendo que 4 participantes discentes concluintes se recusaram a participar da pesquisa. Portanto, foi realizado o levantamento de dados em 36 questionários de discentes concluintes, marcados pelas siglas DC e numerados do 1 ao 36.

Como no questionário aplicado aos discentes ingressantes, procurou-se verificar ideias pré-existentes sobre a importância da atuação jurídica não docente na identidade docente do professor do curso de Direito.

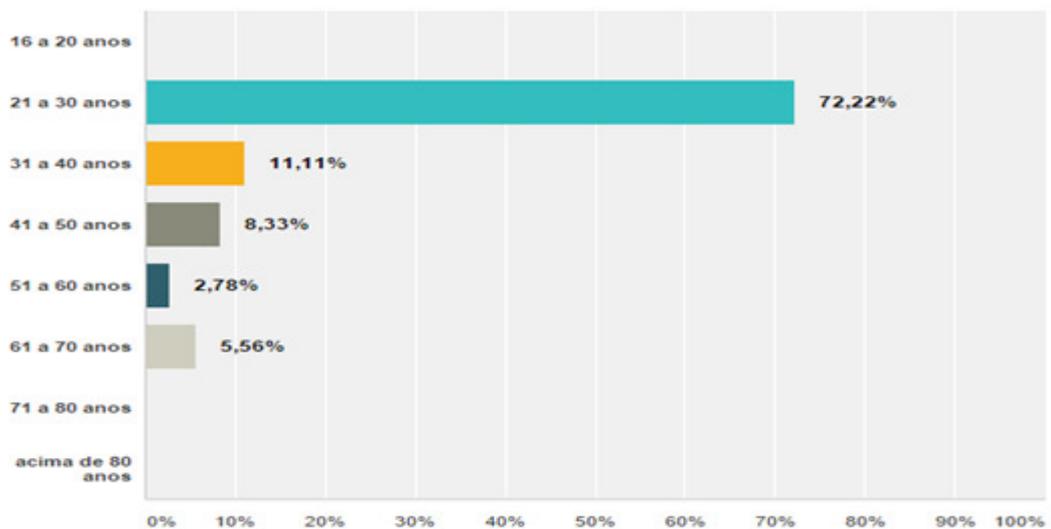
O **bloco 1** do questionário discente aplicado aos alunos de 5º ano, nos mesmos moldes daquele que foi aplicado aos discentes ingressantes, teve como intento a visualização do perfil etário e acadêmico dos concluintes do curso de Direito.

A análise etária, em repetição a dos alunos ingressantes, se deu por categorias de idade, sendo ao todo 08 (oito) categorias etárias assim distribuídas: 16 a 20 anos (categoria 1a); 21 a 30 anos (categoria 1b); 31 a 40 anos (categoria 1c); 41 a 50 anos

(categoria 1d); 51 a 60 anos (categoria 1e); 61 a 70 anos (categoria 1f); 71 a 80 anos (categoria 1g) e acima de 80 anos (categoria 1h).

Dos 36 participantes concluintes, 72,22% tinham entre 21 a 30 anos, 11,11% tinham entre 31 a 40 anos e 8,33% têm entre 41 a 50 anos, 2,78% tinham entre 51 a 60 anos e 5,56% tinham idade entre 61 a 70 anos. Não houve participantes com idades compreendidas nas categorias 1a, 1g e 1h.

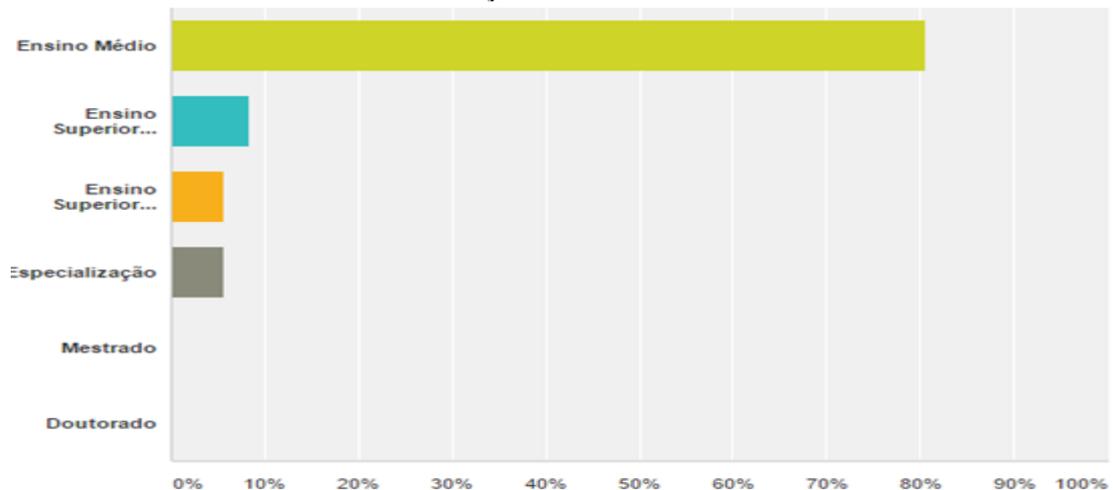
**Gráfico 3 - Idade Concluintes**



Quanto à formação anterior cabe, primeiramente, esclarecer que alguns participantes responderam que sua formação anterior seria “Curso Superior incompleto em Direito” o que foi desconsiderado, já que tal situação acadêmica é a atual do aluno, para tais participantes foi considerada a formação anterior “Ensino Médio”. Assim, quanto à formação anterior, as categorias foram divididas em: Ensino Médio (categoria 2a); Ensino Superior incompleto (categoria 2b); Ensino Superior completo (categoria 2c); Especialização (categoria 2d); Mestrado (categoria 2e) e Doutorado (categoria 2f).

Dos 36 participantes concluintes, 80,56% tinham formação anterior apenas na categoria “Ensino Médio”, 8,33% na categoria “Ensino Superior incompleto”, 5,56% na categoria “Ensino Superior completo” e 5,56% na categoria “Especialização”. Não houve participantes concluintes nas categorias 2e e 2f.

Gráfico 4 - Formação acadêmica anterior concluintes



#### 4.4.1.3 Quem é o Professor?

O corpo docente do curso de Direito do local de pesquisa era composto, no ano de 2015, por 50 professores cujas formações técnicas e de graduação variavam conforme a disciplina lecionada e o eixo de formação a qual pertenciam.

Para a compreensão da identidade destes docentes, foi necessário analisar as características de formação individual e traçar o perfil do corpo docente do local pesquisado.

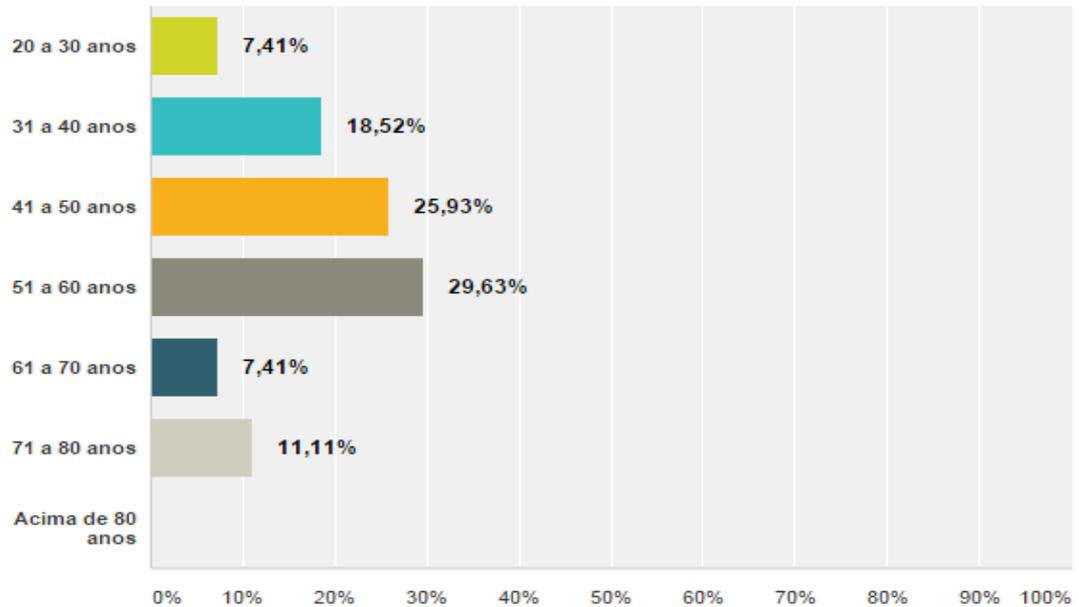
Dos 50 docentes do curso, foram convidados a participar 45 docentes, sendo que 27 destes professores convidados aceitaram participar da pesquisa e responderam ao questionário Docente. Os questionários foram numerados de P1 a P27.

O **Bloco 1** do Questionário Docente permitiu que fosse compreendida o perfil etário, de formação docente e de atuação no curso. A complexidade da compreensão da formação e atuação docente se faz necessária frente à contextualização e percepção da identidade docente.

Quanto à faixa etária, a pergunta nº 01 foi utilizada para o levantamento de dados a tal respeito. Foram apresentadas aos participantes 07 categorias, sendo divididas em 20 a 30 anos (categoria 1a); 31 a 40 anos (categoria 1b); 41 a 50 anos (categoria 1c); 51 a 60 anos (categoria 1d); 61 a 70 anos (categoria 1e); 71 a 80 anos (categoria 1f); acima de 80 anos (categoria 1g).

Dos 27 participantes, 2 participantes estavam na categoria 1a, 5 na categoria 1b, 7 na categoria 1c, 8 na categoria 1d, 2 na categoria 1e, 3 na categoria 1f. Não houve participantes que se enquadrassem na categoria 1g.

**Gráfico 5 – Idades Docentes**



Os dados apresentados no gráfico 6 permitiram a compreensão da diversidade etária na composição do corpo docente, existindo uma gama variada de gerações dentro de um mesmo grupo de professores, sendo que alguns viveram as mudanças culturais e sociais que ocorreram no século XX e, outros, que fazem parte da geração onde a crise do humano já se encontra enraizada.

Quanto à formação acadêmica destes participantes, percebeu-se que todos possuíam, além da graduação, uma formação a título de especialização “lato sensu”, sendo que 6 participantes possuíam apenas especialização, 18 possuíam formação a título de Mestrado e 3 a título de Doutorado.

Ao serem perguntados sobre a sua formação inicial, aqueles que possuíam mais de uma graduação responderam colocando-as em sua completude, inclusive incluindo cursos de formação continuada, como pode ser compreendido pelas falas de alguns participantes:

(P20) Pedagogia/Orientação Educacional/Inspeção Escolar; Psicopedagogia; Especialização em Metodologia; Design Instrucional para EAD Virtual, Mestrado em Educação (Currículo e Práticas Pedagógicas).

(P20) Pedagogia, Orientação Educacional, Psicologia, Direito, Administração.

Tal percepção harmoniza-se com os ensinamentos de Pimenta (1996) onde a formação do docente deve ser vista como contínua e única, englobando tanto a formação inicial quanto a continuada.

Já a questão 05 buscou analisar a formação do docente nos conhecimentos da ciência da Educação. Perguntou-se aos participantes se eles tinham algum tipo de formação na área de educação, seja a título de Graduação, Especialização, Mestrado ou Doutorado. Dos 27 participantes, 18 responderam que afirmativamente. Destes 18, 12 adquiriram inicialmente tal formação na área de educação nos cursos de licenciatura, 03 em cursos de especialização e 03 em cursos de Mestrado. Dos 09 professores que declararam não possuir formação na área de educação, 100% possuíam formação exclusiva em Direito.

Tais dados permitiram compreender que, mesmo em números reduzidos em comparação àqueles que possuíam formação inicial na área de educação através dos cursos de licenciatura, os docentes utilizaram os cursos de Especialização e Mestrado, conforme planejado pela LDB, para adquirir a formação mínima dos saberes da educação, desvirtuando a própria essência dos cursos de Mestrado e tornando-os meros instrumentos de formação continuada. Saviani (1991) explica que o curso de especialização tem a finalidade de servir de instrumento de aperfeiçoamento ou aprofundamento na área de graduação do especialista e que os cursos de mestrado e doutorado tem a finalidade de formar academicamente para a pesquisa. Em suas essências, os cursos de especialização, mestrado e doutorado não são cursos voltados para a formação de formadores.

Contudo, deve-se entender que a simples formação em nível de pós-graduação não pode ser considerada como formação na ciência da educação. Juliana Pagani, em estudo<sup>72</sup> apresentado na ANPAE 2011, trouxe em pesquisa realizada sobre o tema, dados da CAPES de 2008, onde se observou que 45% (quarenta e cinco por cento) dos cursos de mestrado e doutorado voltados para o Direito, ativos naquele ano, não ofereciam disciplinas pedagógicas. Dos docentes que adquiriram os conhecimentos na área da educação através de cursos de pós-graduação, 05 são formados em Direito e 01 em psicologia.

---

<sup>72</sup>Estudo intitulado *A Formação dos Professores dos Cursos de Direito no Brasil: a pós-graduação “stricto sensu”*, apresentado no XXV Simpósio Brasileiro – II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação.

Quanto à questão 06, 25 participantes a responderam, sendo que um participante a respondeu de forma equivocada tendo sido considerado apenas 24 respostas a esta questão. Das 24 respostas válidas, 09 docentes atuavam ou atuaram na educação básica, 22 atuavam na educação superior e 07 atuaram ou atuavam em cursos de pós-graduação.

Percebe-se que em algumas respostas que os participantes incluíram em suas atuações profissionais mais do que simplesmente a presença em sala de aula, tal como o participante P01 que declarou ser “... integrante do NDE de Eng. de Produção” e, também os participantes P21, P20 e P09 :

(P21): pedagoga.

(P20): coordenadora.

(P09): Professor Avaliador junto ao Conselho Estadual de Educação – MG.

#### **4.4.2 Sou docente, para você (discente) e docente é suficiente?**

A formação do corpo docente quando da inovação na categoria de escolha para constituição do corpo docente no local de pesquisa teve sua essência atrelada à atividade jurídica não-docente. Diferentemente da tradição do século XIX, um docente não era aquele que tivesse uma formação acadêmica compatível, sendo que no início do século XIX, o art. 9º da Lei de 1827, rezava o seguinte:

Art. 9.º Os que freqüentarem os cinco annos de qualquer dos Cursos, com approvação, conseguirão o grão de Bachareis formados. Haverá tambem o grão de Doutor, que será conferido áquelles que se habilitarem som os requisitos que se especificarem nos Estatutos, que devem formarse, e sò os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes (Brasil, 1827).

Percebeu-se então que a tradição da formação do corpo docente de uma instituição de ensino jurídico, no século XIX e início do século XX, estava atrelada a formação acadêmica. Já a atuação não docente, conforme explica Carlini (2008), era necessária apenas como profissão paralela, servindo como complemento financeiro para a docência. Ainda, a docência servia como alavanca de status para uma carreira técnico-jurídica promissora, além de aprimorar a visão do social sobre a identidade deste docente. As

legislações seguintes<sup>73</sup>, ainda no século XIX, mantiveram esta visão de formação do corpo docente, buscando a formação acadêmica como ponto de referencial primária.

Na primeira metade do século XX, com o declínio da fiscalização dos cursos de Graduação, a formação do corpo docente deixou de ser uma preocupação. Passou-se, assim, a uma liberdade administrativa e pedagógica na composição do corpo docente, o que derivou na segunda metade do século XX, já sob o período da Ditadura Militar no Brasil e, sob influência da pedagogia tecnicista, em uma visão do corpo docente atrelado principalmente à formação técnico-jurídica. Também, tal visão derivou da necessidade de preenchimento dos quadros docentes em uma sociedade em que os cursos de pós-graduação mal existiam, já que, segundo Ribeiro, Silva e Santos (2015) a pós-graduação no Brasil remonta apenas a 1930, sendo que nas primeiras quatro décadas existiam em poucos lugares e em pequena oferta.

Apenas no período ditatorial, nos anos subsequentes ao golpe militar, foi possível o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, sendo isto clara influência da pedagogia tecnicista ora dominante, como pode ser compreendido pelo texto de Ribeiro, Silva e Santos:

Foi preciso baixar a poeira provocada pelo golpe militar para que o MEC regulamentasse essas experiências, reconhecendo-as como novo nível de ensino além do bacharelado. Daí que se atribui ao governo militar (1964-1985) a primeira iniciativa de institucionalização de Pós-Graduação. Como um dos articuladores do golpe que impôs a ditadura foi o então governador de Minas Gerais José de Magalhães Pinto, é cabível pressupor que o estado tenha se valido dessa vinculação para obter benesses, como, por exemplo, subsídios para desenvolver a Pós-Graduação, nível coerente não só com uma graduação em franco desenvolvimento, mas também com a projeção política e econômica do estado (RIBEIRO, SILVA, SANTOS, 2015).

E completam as autoras (2015), afirmando que mesmo sem uma estrutura clara de existência, a pós-graduação se tornou mecanismo de qualificação de professores.

Com a escassez de cursos de pós-graduação as Instituições de Ensino Superior, tiveram que inovar e optar por categorias alternativas à formação acadêmica, sendo escolhido, pelo local de pesquisa, a formação e atuação profissional técnico-jurídico, o que, posteriormente, foi ratificado pela Resolução nº20/1977, que fixava os procedimentos para a formação do corpo docente pelas IES.

---

<sup>73</sup>Decreto nº 1.134/1853, Decreto nº 7.247/1879, Decreto nº 9.360/1885, Decreto nº 1.232 –H/1891 e Lei 314/1895.

Legalmente e no senso comum, que para Arendt (2014) seriam o bom senso e o juízo, mas que no mundo moderno se tornaram as verdades que são comuns a todos e nas quais está envolvido o gosto moral segundo o qual foram educados, a identidade do professor se estruturou conforme a necessidade de completar os quadros de corpo docente das instituições particulares que se expandiam após o relatório de 1967, elaborado por uma Comissão Especial no Governo Costa e Silva. Este senso comum quanto a relevância para a docência da profissão técnico-jurídica, tanto dos ingressantes quanto dos concluintes, é, então, a verdade comum de toda uma sociedade, em um determinado contexto e momento histórico.

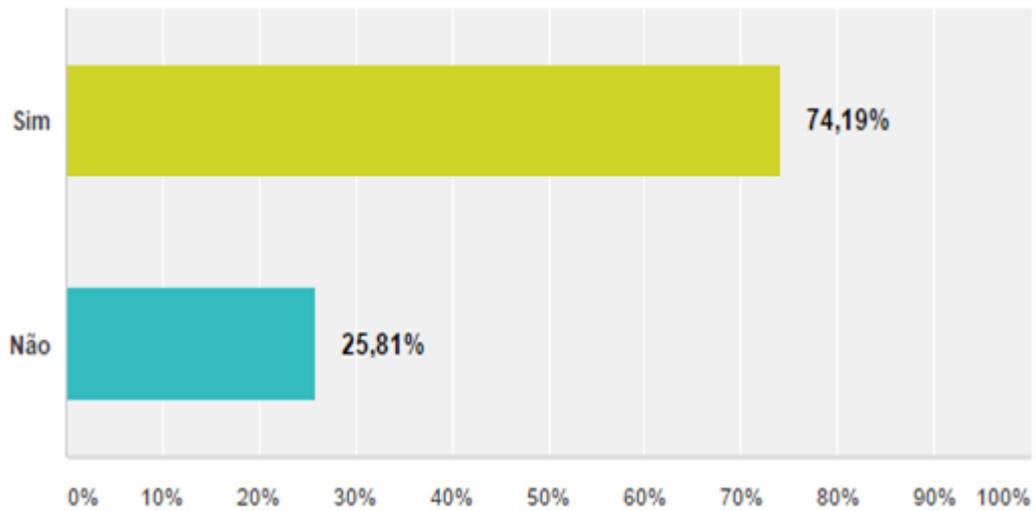
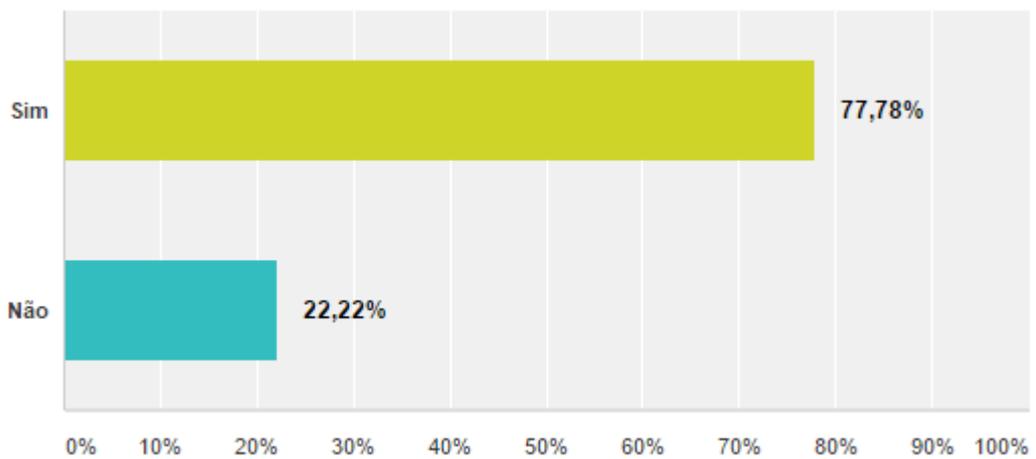
Os ingressantes, recém-chegados no ambiente da graduação em Direito, trazem os pré-conceitos do senso comum, já os concluintes, que muitas vezes já terminam sua graduação estando habilitados para o exercício da atividade jurídica profissional<sup>74</sup> e já partilham do senso comum existente no espaço da graduação, possuem não mais o senso comum pré-existente a graduação, mas o senso comum adquirido na realidade de sua formação, no convívio com os formadores.

Assim, a análise da influência da inovação da categoria de constituição do corpo docente da IES pesquisada assume relevância devido ao modo que esta foi percebida na visão dos discentes ingressantes e concluintes. Para a realização de tal análise foi questionado aos participantes ingressantes e concluintes:

*“Para você, o professor exercer alguma carreira jurídica que não a docência é importante?”*

---

<sup>74</sup> Diferentemente de outras profissões, o exercício da atividade jurídica básica, a Advocacia, depende de aprovação nos quadros do Conselho Profissional da Ordem dos Advogados do Brasil, que ocorre após realização de provas objetivas, discursivas e práticas, em que se avaliam os conhecimentos dos graduandos e graduados em Direito.

**Gráfico 6 - Importância da atividade técnico jurídica do professor para os ingressantes****Gráfico 7 - Importância da atividade técnico jurídica do professor para os concluintes**

Através dos gráficos 7 e 8 foi possível compreender que a visão da atividade técnico jurídica do professor para os alunos é necessária e relevante, tendo havido uma leve alta porcentual do pré-existente senso comum para o senso comum formado no ambiente da graduação, ou seja, dos 74,19% de alunos ingressantes que consideravam a atividade extra docência importante, passou-se a ter 77,78% dos concluintes com esta visão.

Esta valorização da profissão técnico-jurídica, tanto como categoria de escolha do corpo docente, quanto costume social no meio jurídico de que o indivíduo não pode apenas ser professor, pode ser observado pela quantidade de participantes que, além da docência, possuem outra profissão. Dos 27 participantes, 23 destes têm outra profissão fora da docência.

Ainda, quando questionados sobre a atuação profissional principal ou primária 10 participantes, ou seja, 37,03%, responderam que não era a docência e 02 responderam que tanto era a docência como também a não-docência. Destes 12 participantes, houve as seguintes profissões de não-docência mencionadas: Magistratura, Defensoria Pública, Advocacia, Promotoria ou Procuradoria, Psicologia, Clero e Secretária Municipal de Educação, demonstrando que 44,44 % dos docentes participantes não se veem como docentes.

Pimenta (1996) explica que os cursos de formação devem buscar tirar do aluno a visão que os mesmos possuíam de seus professores e passar a ver-se como professor. Nos cursos de Bacharelado não há esta preocupação, o perfil do egresso atual nos cursos jurídicos tem como objetivo apenas a formação em conhecimentos e habilidades para o desenvolvimento da atividade técnico-jurídica e não da docência.

#### **4.4.3 O que preciso *ser e ter* para ser docente?**

A formação inicial e continuada de professores é tema que adquiriu relevância social e científica no final do século XX, havendo um aumento de pesquisas na área de formação docente e saberes docente. Pimenta (1996) chama atenção que na década de 90 muito se foi discutido sobre o tema, e traz, como exemplos, autores como Cunha (1989), Zeichner (1993), Perrenoud (1994) e a própria autora (1994). Além destes, autores como Clement Gauthier (1998) e Maurice Tardif (2012) realizaram extensas pesquisas científicas onde restou demonstrada a problemática da identidade docente e houve definições de saberes múltiplos que formariam tal identidade.

Explica a autora, que além da inovação, **entendida como a revisão das tradições**, é necessário reafirmar aquilo da tradição que ainda possa responder pelas categorias existentes em cada época e contexto social. Estas práticas educativas tradicionais “resistem à tradição porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade” (PIMENTA, 1996, p.76).

Dentre os diversos saberes que as pesquisas na área elencam como formadores da identidade docente, Pimenta (1996) explica que a experiência, tanto quanto da posição prévia de discente quanto daquela a ser adquirida durante a vivência docente, o conhecimento, os saberes pedagógicos e a didática, só terão significado na identidade do docente quando estes fizerem parte da prática social.

Para Arendt (2014) o homem só alcança sua posição no mundo quando age e através do discurso se apresenta aos seus iguais. Para Pimenta (1996) a formação é ato contínuo, pois apenas quando na ação docente o professor poderá adquirir as competências necessárias para o desenvolvimento pleno da sua atividade. Para a autora o professor é formado “a partir da aquisição da experiência de formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para formação e refletir –se nela)” (PIMENTA, 1996, p. 82), assim, apenas no seu atuar docente, baseado nas experiências prévias como aluno e nos conhecimentos adquiridos em cursos de formação docente ou, em claro desvirtuamento dos cursos de formação para a pesquisa, nos cursos de pós-graduação, é que o professor fará sua apresentação no espaço público e adquirirá sua identidade como docente.

Em relação à experiência prévia na vida discente sobre a docência, foi questionado aos docentes o seguinte:

*Qual a importância das suas experiências como aluno na sua formação de professor?*

Foram analisadas respostas das questões abertas dos docentes, categorizando-as em três grupos, sejam estas: exemplo docente, relacionamento com os alunos e conhecimentos sobre ensino, didática e metodologias. Quanto ao exemplo, os docentes que elencaram tal categoria discorreram sobre exemplos bons e ruins e quanto estes exemplos lhes ajudaram tanto na incorporação à sua identidade docente, quanto à não utilização. Dos 27 docentes participantes, 11 responderam que a experiência como aluno lhe trouxe exemplos de docência:

(P4) Não cometer os mesmos erros que os professores cometeram (meros transmissores do conhecimento).

(P7): Indispensável; formação de professor diretamente vinculada às minhas experiências como aluno.

(P10): Extremamente importante. Foi observando os bons professores que tive que me motivei p/ o exercício da docência. No convívio c/ meus professores tbem pude assimilar as características que a formação docente exige.

(P13): Serviram para eu refletir sobre algumas posturas que o alunos não toleram.

Já para 5 docentes responderam que a experiência como discente lhe ajudou a firmar um relacionamento com os alunos, demonstrando uma aproximação da relação professor-aluno, como pode ser compreendido pelas seguintes falas:

(P5) Relacionamento com os alunos. Interatividade.

(P12) A possibilidade de se colocar dos dois lados no processo de ensino – aprendizagem.

(P14) Muitos alunos vivenciam situações que vivenciei enquanto discente.

(P15) Servem para moldar minhas atitudes como professor, permitindo-me entender o que o aluno espera de seu professor.

Já em relação aos conhecimentos pedagógicos adquiridos, relacionados à didática, ensino e metodologias, 11 docentes elencaram a categoria, o que leva a compreensão de que a experiência discente é fonte de formação pedagógica do futuro professor do curso de Direito. São falas dos docentes:

(P6) A perspectiva de aluno contribui para melhora na didática e nos métodos de ensino.

(P8) Ensinar não é transferir conhecimento/informação, mas, participar da construção/produção do conhecimento. Assim, a experiência como aluno é fundamental não só na minha formação, mas na minha atuação, na medida em que, todas as minhas aulas são planejadas pensando como a experiência dos alunos pode ser utilizada para compreensão da matéria.

(P11) Procuro aplicar na vida docente a forma pedagógica de meu aprendizado como aluno.

(P22) Fundamental para entender as necessidades e dificuldades dos alunos e buscar a melhor forma de transmitir os conhecimentos.

A formação do docente, para Pimenta (1996), só será possível quando utilizado os conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada no dia a dia, no fazer, na experiência real. Para a autora o conhecimento é mais que a reunião de saberes, são as informações, analisadas, contextualizadas e utilizadas de maneira reflexiva. Assim, além dos conhecimentos teóricos sobre a matéria, o professor deve ser capaz de dividir tal conhecimento de maneira crítica, demonstrando a sua importância, a sua influência na vida diária e o seu papel na humanização da sociedade coisificada.

A questão 3 do questionário discente abordou:

*“Em sua opinião, quais os conhecimentos necessários a um professor de Direito?”*

O objetivo nesta indagação foi conhecer a visão do aluno sobre a dicotomia informação x conhecimento, possibilitando a análise do que o aluno espera de um professor do Direito, ou seja, do que seria o atuar do indivíduo como professor. A análise levantou as seguintes categorias: conhecimento técnico/conteúdo; conhecimentos pedagógicos; conhecimentos gerais; conhecimentos políticos/sociais; e, conhecimentos práticos. Ressalta-se que o mesmo questionamento foi realizado com os docentes.

**Quadro 19 – CATEGORIAS DE CONHECIMENTO ELENCADAS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>INGRESSANTES</b>	<b>CONCLUINTES</b>	<b>PROFESSOR</b>
<b>Conhecimento técnico/conteúdo</b>	DI01; DI02; DI03; DI05; DI06; DI07; DI08; DI10; DI11; DI13; DI14; DI15; DI16; DI17; DI18; DI19; DI20; DI21; DI22; DI23; DI25; DI26; DI29; DI30; DI31.	DC01; DC02; DC03; DC04; DC05; DC06; DC07; DC08; DC09; DC10; DC12; DC13; DC15; DC18; DC19; DC22; DC23. DC24; DC26; DC28; DC29; DC30; DC31; DC33; DC34; DC36.	P01; P02; P04; P05; P06; P07; P08; P10; P11; P12; P13; P14; P15; P16; P17; P18; P19; P21; P22; P24; P25; P26; P27.
<b>Conhecimentos pedagógicos</b>	DI05; DI13; DI14; DI23; DI26; DI29;	DC02; DC03; DC04; DC06; DC09; DC11; DC13; DC14; DC15; DC16; DC19; DC20; DC23; DC24; DC25; DC26; DC27; DC30;	P4; P8; P10; P15; P23; P26.

		DC21; DC32; DC33; DC35.	
<b>Conhecimentos gerais</b>	DI01; DI04; DI05; DI09; DI10; DI14; DI16; DI18; DI19; DI24; DI27; DI28; DI30.	DC03; DC04; DC10; DC11; DC13; DC35; DC36.	P1; P2; P5; P6; P7; P9; P10; P13; P21; P22; P24.
<b>Conhecimentos políticos/sociais</b>	DI01; DI04; DI08; DI09; DI16; DI17; DI23; DI30.	DC21;	P2; P9; P11; P12; P17; P20; P22; P23.
<b>Conhecimentos práticos</b>	DI07; DI14; DI19	DC06; DC07; DC09; DC10; DC12; DC14; DC17.	P7; P16; P25; P26; P27;

Quanto à categoria conhecimento técnico/conteúdo, 25 discentes ingressantes e 26 discentes concluintes afirmaram ser necessário o conhecimento da matéria, do direito ou das leis. Nas falas dos participantes percebeu-se que o conhecimento técnico/conteúdo é imprescindível para a identidade docente, o que condiz com o pensamento da Arendt (2013) onde o professor para estar em autoridade<sup>75</sup> precisa ter o conhecimento real do conteúdo a ser ministrado e não apenas estar “um passo à frente de sua classe em conhecimento” (ARENDDT, 2013, p. 231).

A importância do conhecimento técnico/conteúdo, na fala dos discentes, apareceu muitas vezes sozinha e em outras com os conhecimentos pedagógicos, gerais e sociais. Compreendeu-se então que, para o aluno, só era professor aquele que tinha o conhecimento da matéria que leciona, demonstrando que só será reconhecido como formador aquele que detém a autoridade conferida pelo conhecimento, como a seguir pode ser observado:

(DI02): Ele deve conhecer o ramo em que leciona. Pelo menos a sua matéria deve ser dominada.

(DI06): Todos os conhecimentos possíveis dentro do Direito, relacionados principalmente, à disciplina escolhida.

(DI07): É necessário conhecimento acerca de sua matéria que vai ser passada, e também de conhecimentos de outras matérias.

<sup>75</sup> Autoridade para Arendt (2013) é tudo aquilo que permite a alguém ser obedecido, mas que não esteja ligado à coação ou a força. No ensino, Arendt define que a autoridade do professor está no seu conhecimento, sendo sua fonte legítima.

(DC01): Conhecimentos técnicos e teóricos sobre o tema abordado.

(DC08): Mestrado, Doutorado, Pós-graduação, especialidade do curso. Conhecimentos na área que ensinará.

(DC18): Amplo conhecimento da matéria, com especialização.

Tal percepção da importância do conhecimento técnico/conteúdo também foi percebível no discurso dos próprios docentes, sendo que dos 27 docentes participantes, 23 elencaram a categoria conhecimento técnico/conteúdo como necessária à sua atuação docente:

(P21): Conhecimentos das leis; Conhecimentos gerais; Domínio da disciplina ministrada.

(P19): Amplo conhecimento de sua matéria e capacidade de compreendê-la dentro do sistema jurídico como um todo.

(P18): Matérias Específicas; Matérias Propedêuticas.

(P14): Conhecer o básico da disciplina e o aprofundamento dela. Atualizar-se constantemente. Trabalhar com hermenêutica. Ter domínio da disciplina através do estudo.

Já quanto à categoria de conhecimento pedagógico, restou claro que tal conhecimento não era de muita relevância para o aluno ingressante, mas que, quando visto sob sinônimo de didática, passou a ser o ponto chave para a caracterização do docente na visão do aluno concluinte:

(DC09): Conhecimentos jurídicos, além dos conhecimentos práticos e didáticos para estar transferindo seu conhecimento.

(DC13): Gerais, além dos específicos de sua disciplina. Didática.

(DC14): Conhecimento prático sobre a área de atuação; Conhecimento pedagógico para criar um ambiente mais propenso ao desenvolvimento da aula.

(DC32): Primeiramente acho que deve ter didática, existe vários professores com conhecimento porém não sabe repassá-lo. Estar disposto a realizar um bom trabalho.

(DI29): Obviamente o conhecimento técnico da área de direito, especificamente de sua área de atuação. Conhecimentos pedagógicos, que o possibilitem transferir seu conhecimento ao aluno.

(DI23): Didática, Psicologia do Aprendizado, Ética, Direito.

As falas acima demonstraram que o aluno entende os conhecimentos pedagógicos como didática, que seria a capacidade do professor de dividir o conhecimento técnico/conteúdo que se espera que tenham. Pimenta (1996) escreve que quando os discentes são perguntados sobre o que significa didática, a resposta é que “ter didática é saber ensinar” (PIMENTA, 1996, p. 80), partindo do pressuposto que ensinar é diferente de saber a matéria. Para os ingressantes, o conhecimento técnico/conteúdo tem mais relevância que o conhecimento pedagógico, sendo que apenas 19,35% apontam o conhecimento pedagógico como conhecimento necessário para o atuar docente. Já para os concluintes, 61,11% acreditam serem os conhecimentos pedagógicos indispensáveis para a atuação docente. Em relação aos docentes, apenas 22,22% dos professores apontaram os conhecimentos pedagógicos como necessários à sua atuação profissional docente.

Quanto aos conhecimentos gerais, necessários para o entendimento do contexto de vivência dos discentes e do contexto da relação professor-aluno, 13 alunos ingressantes apontaram-no na questão; já no grupo dos concluintes foram 07 respostas neste sentido e 11 professores também o elencaram como conhecimento necessário a sua atuação docente.

Quanto aos conhecimentos políticos e culturais, que tanto para Arendt (2013), quanto para Pimenta (1996), são conhecimentos que permitem uma atitude reflexiva sobre o mundo, um ensino consciente e pautado na ética da responsabilidade, 8 alunos ingressantes e 8 professores os elencaram nas respostas aos questionários. Percebeu-se que os alunos concluintes não consideram tais conhecimentos como necessários à atuação docente, apenas um participante concluinte elencou estes tipos de conhecimento, o que pôde levar a compreensão de que o aluno “quase igual” já não pode mais ser formado politicamente, conforme ensina Arendt (2013):

... A educação adulta, individual ou comunal, pode ser de grande importância para formação da personalidade, para seu pleno desenvolvimento ou para maior enriquecimento, mas é politicamente irrelevante, a menos que seja seu propósito proporcionar requisitos técnicos, de algum modo não adquiridos na juventude, necessários à participação nos problemas públicos. (ARENDR, 2013, p. 160).

Por fim, quanto aos conhecimentos práticos, mesmo 74,19% dos discentes ingressantes e 77,78% dos discentes concluintes alegaram ser essencial uma atividade técnico-jurídica para a identidade docente, apenas 9,67% dos ingressantes e 19,44% dos concluintes elencaram o conhecimento prático. Vale ressaltar que dos 10 discentes que elencaram o conhecimento prático, 80% haviam respondido afirmativamente quanto à importância da profissão não docente e 20% responderam que tal atividade não docente não era importante para a caracterização do professor.

A análise dos dados coletados, partindo do conceito que identidade docente é aquela adquirida na apresentação do docente no público, no atuar junto aos discentes, possibilitou a compreensão do tema, em um determinado contexto. Foi possível compreender a valorização da atividade técnico-jurídica e a não vinculação desta com o conhecimento da sua prática. Ainda, foi possível compreender parte do contexto quando analisado o perfil dos participantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida buscou a compreensão de qual é a identidade docente do professor do curso de Direito num contexto de crise do humano, oriunda do esfacelamento das instituições fundamentais da sociedade, onde a Tradição não mais responde pelas categorias políticas que se apresentam ou se apresentaram no mundo moderno.

O homem, no conceito aredntiano, deve ser conceituado pelas três atividades básicas que exerce, Trabalho – Obra – Ação, com a finalidade existir tanto no espaço privado, quanto no espaço público. O homem no espaço privado pode exercer seu trabalho e garantir sua subsistência. Já no espaço público, o homem pode agir como ser político e garantir sua eternidade ao diferenciar-se dos seus iguais.

Este homem, condicionante dos seus espaços, através da obra, modifica o mundo que vive e permite que esse mundo adquira uma certa durabilidade. É na durabilidade que o homem passará a definir identidades às coisas, permitindo a mundanidade. Este mundo humano, condicionado, modificado, identificado, é aquele onde haverá espaços destinados à reunião de iguais, onde o discurso e a Ação levarão o homem a se fazer único dentre os da mesma espécie. A pluralidade humana é o que permite ao homem entender e se fazer entender entre os seus iguais, quando do discurso. Mas é esta mesma habilidade que permite o homem de se diferenciar, ou seja, permite a alteridade.

Este será o homem que adquirirá, ao aparecer no espaço público da docência e atuar, à sua identidade. Esta identidade do homem ligado ao profissional existe como consequência da necessidade da sociedade e deve ser compreendida conforme o contexto histórico e o momento fático. No caso da identidade docente, esta, por mais que possa sofrer modificações, está atrelada a existência do homem.

A humanidade necessita, segundo os conceitos aredntianos, para sua continuidade, de renovação constante pela natalidade. Esta renovação constante não pode ser aleatória, devendo os “novos” serem educados pelos “velhos” sobre o que é o mundo e munidos de conhecimentos necessários para que, quando no espaço público, possam agir politicamente, norteados por valores éticos de responsabilidade. Assim, a profissão docente se torna essencial para a existência da continuidade humana.

A existência contínua da profissão não significa que esta é imutável, podendo sofrer mutações conforme o contexto e o momento histórico, o que torna relevante a

profunda crise do humano edificada no mundo moderno. A desvalorização do homem levou a sociedade moderna a uma crise de valores, acarretando o esfacelamento das instituições básicas da sociedade humana, tais como família, tradição, autoridade e educação. Esta crise do humano, então, modificou o contexto social e levou a uma necessidade de inovação das instituições básicas da sociedade.

Para a educação, principalmente a escolar, a crise do humano mostrou deveras seus efeitos. Primeiramente, com o esfacelamento da família, aqueles primeiros responsáveis pelo ensino dos valores, valores estes voltados para o bem humano e não para a valorização dos bens, deixaram de assumir sua responsabilidade. Arendt (2013) ao exemplificar tal situação, escreve que é como se os pais “lavassem suas mãos” para os filhos, dizendo-lhe que o mundo é este, violento, perigoso, politicamente debilitado, corrupto, e que não há nada que possam fazer, sendo que ao colocá-los no mundo já cumpriram sua obrigação e eles que encontrassem o caminho por si mesmos.

Na educação escolar, a crise do humano modificou não só pedagogias e metodologias, mas modificou o motivo e o porquê de se ensinar. Alienado, o homem, e em consequência o docente, não é capaz de assumir sua responsabilidade na natalidade do mundo. Esta alienação é, claramente, consequência da perda da tradição e do senso comum. A tradição, que é o fio invisível que liga o passado e o presente e é utilizado para consubstanciar as decisões para as situações que se apresentem no futuro, não mais responde pelas categorias que se apresentam nas esferas privada e pública. Ao perder a tradição, o homem perde o próprio senso comum, que o permite se ajustar como um todo ao contexto histórico e social em que está.

E esta perda da tradição fez-se valer na educação escolar jurídica, onde o ensino não mais permite a formação de cidadãos capazes de exercer responsabilmente sua função política, não permitindo o surgimento de espaços de aparência, onde o professor pode expor-se, aparecer, forjar-se na relação aluno-professor e adquirir sua identidade docente.

Por mais que a atual legislação de ensino jurídico atual, a Resolução CNE/CES nº 9/2004, disponha que o egresso deva ter uma formação geral, humanística e axiológica, com capacidades e conhecimentos não só jurídicos, mas sociais e políticos, esta não é a realidade. A sociedade de massa oriunda do esfacelamento dos limites entre os espaços público e privado e da ascensão do espaço social, onde se busca a padronização do homem e não sua alteridade, com o seu consumismo material exacerbado e com a desvalorização

do humano, tem tornado o ensino jurídico apenas uma relação de consumo, onde há um serviço a ser prestado e um consumidor (aluno) que deseja apenas a titulação.

Nesta sociedade onde a formação cidadã não é o objetivo final do curso jurídico, mas sim o simples título de bacharelado conjuntamente a alguns conhecimentos teóricos, os cursos jurídicos se viram perdidos tanto no porquê de ensinar, quanto na sua própria constituição. Com a perda da tradição do motivo do ensino, que no século XIX era a formação de pessoas capazes de administrar o país, tanto em relação às atividades burocráticas do Estado, quanto na área jurídica, o ensino jurídico se viu perdido e “por conta própria” na definição do que seria sua responsabilidade educacional.

O consumismo e a decisão política de preparar o homem para a relação de consumo da sociedade de massas, e não para a vida cidadã, levou a um aumento da oferta de cursos e uma maior autonomia dos cursos jurídicos, pois passou a ser regido o ensino jurídico pelas regras da relação de consumo, onde o aluno exige a prestação do serviço e a titulação pelo menor valor possível e o ensino perde sua qualidade na tentativa de manter sua competitividade de mercado.

Esta maior autonomia, conforme compreendido pela análise histórica das legislações relacionadas ao ensino jurídico, causou uma ruptura na tradição dos cursos jurídicos, em relação tanto ao que se ensina, o motivo de se ensinar e sobre quem ensina. A análise das legislações conjuntamente à análise do contexto do ensino no século XIX e XX, demonstraram que quanto maior a necessidade de se aumentar a força de trabalho, maior era a facilitação de criação de cursos jurídicos e da autonomia deferida a tais cursos.

Tal autonomia se refletiu, principalmente, na definição do corpo docente. Com a perda da tradição do século XIX na formação do corpo docente, que até ali era formado com base nas competências docentes, as instituições tiveram que inovar e basear sua formação do corpo docente em outras categorias.

O local de pesquisa, criado e instalado na década de 60 do século XX, sob a égide da pedagogia tecnicista, e durante o período ditatorial brasileiro, sem ter o fio da tradição para embasar sua escolha docente, optou pela categoria de atividade técnico-jurídica para a identificação de quem seria um bom docente para o curso de Direito.

A análise das atas da Egrégia Congregação da IES pesquisada demonstrou claramente a escolha da atividade jurídica não – docente como qualidade do professor que permitiria a atuação docente. Informações sobre carreira na magistratura ou na

advocacia permeiam as qualidades apontadas nos candidatos ao corpo docente, mostrando a inovação realizada pela aquela IES na seara da formação do corpo docente.

Ao definir tal categoria para a docência, essa mais do que ser a escolha política de formação do corpo docente, se tornou o senso comum pós ruptura da tradição do que é ser docente. Ao analisar as respostas obtidas através dos questionários Docente e Discente foi possível compreender a importância da atividade jurídica não-docente para a caracterização da identidade docente.

Entre os discentes, 75,98% destes acreditavam que é importante que professor exercesse alguma carreira jurídica que não seja a docência. Este dado, por si só, não poderia comprovar que a percepção do alunado quanto à atividade jurídica não docente estaria ligada ao senso comum advindo da categoria inovadora de escolha da Congregação daquela IES, necessitando que fosse realizada a análise conjuntamente com a análise dos dados sobre os conhecimentos que o docente deveria possuir.

A importância dos conhecimentos que o professor do curso de Direito deve possuir se dá devido ao fato que, além da percepção da sociedade sobre a identidade do docente, forjada na relação de ensino de um determinado contexto histórico, o professor, é aquele que possui características e conhecimentos que utilizados de forma responsável e reflexiva, poderão formar não só repetidores de conteúdo, mas cidadãos capazes de agir politicamente, e com valores éticos baseados na responsabilidade, na sociedade.

Compreendeu-se, pela análise dos dados sobre os conhecimentos formadores da identidade docente, que o conhecimento prático era praticamente irrelevante para um professor, na visão dos participantes, pois, dos 67 participantes discentes, apenas 14,92%, ou seja, 10 alunos, elencaram o conhecimento prático como formador da identidade docente. Se o conhecimento prático fosse o que sustentava a relevância da profissão técnico-jurídica não docente, na identidade docente do professor do curso de Direito, o número de professores e discente que teriam citado tal conhecimento como essencial à constituição da identidade docente não seria tão irrisório comparado ao número de discentes que afirmaram ser necessário ao docente do curso de Direito possuir uma atividade não-docente. Assim, compreendeu-se que a importância da profissão técnico-jurídica não está ligada ao ensino e sim a como o docente aparece no espaço público.

Pelo exposto, foi possível, através desta pesquisa, compreender que a crise instalada do humano, na modernidade, esfacelou a tradição do motivo do ensino jurídico

e da tradição na formação dos corpos docentes, interferindo, assim, na identidade docente do fim do século XX e início do século XXI. Mesmo em um ambiente com um corpo docente formado tanto na égide da categoria tradicional da identidade docente, com uma formação dentro do próprio curso também para a docência, quanto com professores escolhidos pela categoria advinda da inovação, é possível compreender que a identidade docente atualmente está ligada ao senso comum advindo da inovação, ou seja, o docente do curso de Direito é aquele que atua não só na atividade docente, mas, também, em uma atividade jurídica não – docente.

Ainda, embora a identidade docente não esteja ligada à formação para a docência, como era na tradição, o alunado espera que seus professores tenham tanto conhecimentos teóricos quanto habilidade e competências para facilitar a assimilação destes conhecimentos ligados à disciplina, ao Direito e ao homem em sua *vita activa*.

Por fim, cabe esclarecer que mesmo que o fenômeno da identidade docente tenha sido estudado de maneira isolada em uma IES do interior de Minas Gerais, essência da compreensão do fenômeno nas condições apresentadas foi alcançada. Ainda, ressalta-se que a inovação da categoria realizada em 1966 pela IES local de pesquisa foi corroborada pelos órgãos de fiscalização educacional quando da publicação da Resolução CFE nº 20/1977.

## REFERÊNCIAS

ALEMANHA. **Transparency Internacional**. Corruption perceptions index 2012. Alemanha, 2012.

ARENDT, H.. **A vida do espírito**. 4 ed.. Rio de Janeiro:Relume Dumará, 2000.

\_\_\_\_\_. **Entre o Passado e o Futuro**. 7 ed. 1 reimp. São Paulo: Perspectivas, 2013.

\_\_\_\_\_. **A condição humana**. 12 ed, rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

BENTO, F; MACHADO, E.D. Educação jurídica e função educacional. In: SILVEIRA, V.O. da; SANCHES, S.H.D.F.N.; COUTO, M.B. **Educação Jurídica**. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

BITTAR, E. C. B. **Estudos sobre o Ensino Jurídico**: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2 ed. rev. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Coleção de Leis do Império do Brasil. Vol. 1 pt II, 1879.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.360, de 17 de janeiro de 1885**. Dá novos Estatutos às Faculdades de Direito. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-9360-17-janeiro-1885-543491-publicacaooriginal-53843-pe.html>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.232 –H**. Approva o regulamento das Instituições de Ensino Jurídico, dependentes do Ministério da Instrução Publica.<Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/novoconteudo/Legislacao/Republica/LeisOcerizadas/1891dgp-jan.pdf>.> Acesso em: 12 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto 3.903, de 12 de janeiro de 1901**. Approva o regulamento das Faculdades de Direito. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=44848&norma=60599>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.662, de 5 de Abril de 1911**. Approva o regulamento das Faculdades de Direito. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8662-5-abril-1911-499813-republicacao-101881-pe.html>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915**. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 16.782 – A, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino,

reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.** Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei de 11 de agosto de 1827.** Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 1.134, de 30 de março de 1853.** Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos do Império. Coleção de Leis do Império do Brasil. Vol. 1 pt II, p. 92. 1853.

\_\_\_\_\_. **Lei 314, de 30 de outubro de 1895.** Reorganisa o ensino das Faculdades de Direito. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-314-30-outubro-1895-540752-publicacaooriginal-41651-pl.html>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases para a Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Delegacia do MEC em Minas Gerais. **Ofício Circular nº 19/95, de 19 de maio de 1995.**

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 3/72.** Disponível em: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAAahUKEwWij6\\_DU5orGAhUH0YAKHdkYAEc&url=http%3A%2F%2Fwww.bvseps.icict.fiocruz.br%2Ffiledbi%2Fdocsonline%2Fget.php%3Fid%3D1656&ei=Lid7VaOcGoeigwTZsYC4BA&usq=AFQjCNEvPEIbpFI-HZBMXa0day70NyVPRA](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAAahUKEwWij6_DU5orGAhUH0YAKHdkYAEc&url=http%3A%2F%2Fwww.bvseps.icict.fiocruz.br%2Ffiledbi%2Fdocsonline%2Fget.php%3Fid%3D1656&ei=Lid7VaOcGoeigwTZsYC4BA&usq=AFQjCNEvPEIbpFI-HZBMXa0day70NyVPRA)>. Acesso em: 12 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994.** Disponível em: <<http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/1997/Portaria1886-MEC.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. **Resolução nº 20, de 26 de dezembro de 1977.**

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. **Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2015.

CACHOEIRA, V. D. PROJETO de regulamento ou estatutos para o Curso Jurídico criado pelo Decreto de 9 de Janeiro de 1825, organizado. In: MELO, L. J. D. C. **Estatuto dos cursos jurídicos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Instituto dos Advogados Brasileiros, 1977.

CARLINI, A. O professor de direito: perspectivas para a construção de uma identidade docente. In: CARLINI, A.; CERQUEIRA, D. T. D.; ALMEIDA FILHO, J. C. D. A. **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. 1. ed. Campinas: Millennium, 2008.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 1 ed. Ijuí: Unijuí, 1998.

GERMANO, J.W. **Estado Militar e Educação no Brasil:** 1964/1985. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

GHIRARDI, J. G (Coord); *et al.* **Observatório do Ensino do Direito**. Relatório Outubro de 2013. Rio de Janeiro, 2013.

HIRONAKA, G. M. F. N.; MONACO, G. F. D. C. Passado, Presente e Futuro do Direito. As arcadas e sua contribuição para o ensino do direito no Brasil. In: CARLINI, A.; CERQUEIRA, D. T. D.; ALMEIDA FILHO, C. D. A. **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. 1. ed. Campinas: Millennium, 2008.

HOUAISS, A; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro:Objetiva, 2004.

HOLANDA, P. A. D. A Escola do Recife e seu papel na construção do ensino jurídico brasileiro: uma ruptura de paradigmas. In: CARLINI, A.; CERQUEIRA, D. T. D.; ALMEIDA FILHO, J. C. D. A. **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. 1 ed. Campinas, SP: Millennium, 2008.

IBGE. **Séries estatísticas retrospectivas**. 3v. Rio de Janeiro, 1986.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2001.

MAIA, A. M. R. E. A. Pesquisa Histórica: possibilidades teóricas, filosóficas e metodológicas para análise de fontes documentais. **História da Enfermagem**, v. 2, n. 1, p. 137-149, JAN-JUL 2011.

PAGANI, J. F. de O. **A formação dos professores dos cursos de Direito no Brasil:** a pós-graduação “stricto sensu”. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 25°. 2011. São Paulo. *Anais...* Biblioteca Anpae – Série Cadenos: n. 11, 2011.

PANTEÃO dos Clássicos. **Palácio do Planalto**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/revista/Rev\\_63/panteao/panteao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/panteao/panteao.htm)>. Acesso em: 11 jun 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade Educação**, v.22, n.2, p.72-89, 1996.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. p. 15-34. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Professor-Pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, v.5, n.1, p.09-22. Itajaí, 2005.

RIBEIRO, B. O. L.; SILVA, E.P.Q; SANTOS, S.M. dos. Pós-graduação em educação em Minas Gerais: apontamentos sobre uma história em construção. **Revista Práxis Educativa**, v. 10, nº2, 2015. DOI:10.5212/PraxEduc.v.10i2.0006

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. Concepção de Dissertação de Mestrado Centrada na Idéia de Monografia de Base. **Revista Educação Brasileira**, 13, n. 27, p. 159 -168, 1991.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - SINAES. **Relatório Síntese Direito 2012**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2012/2012\\_rel\\_direito.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2012/2012_rel_direito.pdf). Acessado em 25/03/2016.

TARDIF, M.**Saberes docentes e formação profissional**. 14.ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

## **ANEXO A**

# QUESTIONÁRIO DOS DOCENTES DO CURSO DE DIREITO

## BLOCO I – PERFIL DOCENTE

1. Idade

	<b>20 a 30 anos</b>
	<b>31 a 40 anos</b>
	<b>41 a 50 anos</b>
	<b>51 a 60 anos</b>
	<b>61 a 70 anos</b>
	<b>71 a 80 anos</b>
	<b>Acima de 80 anos</b>

2. Atuação nos Eixos de Formação da Matriz Curricular do Curso de Direito (Escolhas quantas opções se encaixem)

	<b>Eixo de Formação Fundamental</b>
	<b>Eixo de Formação Profissional</b>
	<b>Eixo de Formação Prática</b>

3. Formação Acadêmica (Maior titulação)

	<b>Graduação</b>
	<b>Especialização</b>
	<b>Mestrado</b>
	<b>Doutorado</b>
	<b>Pós – Doutorado</b>

4. Formação Acadêmica Inicial (Descreva todas as graduações)


5. Formação na área de Educação (Em nível de Graduação Especialização, Mestrado ou Doutorado)

	<b>Não</b>
	<b>Sim</b>
<b>Qual?</b>	

6. Atuação Profissional Docente (Descreva sua atividade docente nos diversos níveis da Educação)

--


7. Tempo de Docência no Ensino Superior

	<b>Até 05 anos</b>
	<b>06 a 10 anos</b>
	<b>11 a 15 anos</b>
	<b>16 a 20 anos</b>
	<b>21 a 25 anos</b>
	<b>26 a 30 anos</b>
	<b>31 a 35 anos</b>
	<b>36 a 40 anos</b>
	<b>41 a 45 anos</b>
	<b>46 a 50 anos</b>
	<b>50 anos ou mais</b>

8. Tempo de Docência no Ensino Básico

	<b>Não se aplica</b>
	<b>até 05 anos</b>
	<b>06 a 10 anos</b>
	<b>11 a 15 anos</b>
	<b>16 a 20 anos</b>
	<b>21 a 25 anos</b>
	<b>26 a 30 anos</b>
	<b>31 a 35 anos</b>
	<b>36 a 40 anos</b>
	<b>41 a 45 anos</b>
	<b>46 a 50 anos</b>
	<b>50 anos ou mais</b>

9. Atuação Profissional Não - Docente (Descreva suas atuações profissionais que não estejam relacionadas ao magistério)


10. Carga Horária Semanal (Indique a carga horária total semanal distribuída entre tempo em sala e outras atividades docente)

--

11. Distribuição da Carga Horária

	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>C/H</b>
--	------------	------------	------------

Sala de Aula			
Orientação em Trabalhos de conclusão de curso			
Projetos de Ensino			
Projetos de Pesquisa			
Projetos de Extensão			
Cursos Extracurriculares			
Atendimento Acadêmico Remunerado			
Atividade administrativa (Direção/Coordenação)			

## BLOCO II – IDENTIDADE DO DOCENTE

12. Qual a sua principal profissão?

	<b>Docência</b>
	<b>Não-docência</b>
<b>Qual?</b>	

13. Em sua opinião, quais os conhecimentos necessários a um professor de Direito?


14. Em sua opinião, quais as características necessárias a um professor de Direito?


## BLOCO III – SABERES DOCENTES

15. Quais os fatores que o motivaram para a escolha da docência?


16. Qual a importância das suas experiências como aluno na sua formação de professor?


## **ANEXO B**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EU, Patricia Vani Bemfica Osório, discente do curso de Mestrado em Educação, juntamente com a docente Prof Dr<sup>a</sup> Sônia Aparecida Siquelli, discente e docente, respectivamente, da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), Pouso Alegre, MG, estamos realizando uma pesquisa intitulada: “**A CRISE DA TRADIÇÃO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS CURSOS DE BACHARELADO EM DIREITO**”, com os objetivos de compreender a identidade do docente dos cursos de Graduação em Direito neste início de século, em seu contexto histórico e formativo, num ambiente educacional derivado de uma crise de institutos, tais como a autoridade e tradição, do século XX. A realização deste estudo permitirá compreender a identidade docente atual do corpo docente do curso de Direito do local de estudo. A coleta de dados se fará por meio de questionário com perguntas semiestruturadas, objetivando coletar as informações referentes ao perfil e as concepções de docência dos participantes. O questionário “Docente” é composto por três blocos. O primeiro bloco compreenderá o perfil do docente, e será elaborado baseado em questões fechadas. Já o segundo bloco compreenderá a identidade docente na visão do mesmo, e será elaborado com perguntas abertas e fechadas. O terceiro bloco compreenderá a visão sobre os saberes docente. Para a realização desta pesquisa, o (a) senhor(a) não será identificado(a) pelo seu nome. Será mantido o anonimato, assim, como o sigilo das informações obtidas e será respeitada a sua privacidade e a livre decisão de querer ou não participar do estudo, podendo-se retirar dele em qualquer momento, bastando para isso expressar a sua vontade. A realização deste estudo não lhe trará consequências físicas ou psicológicas, podendo apenas lhe trazer, não necessariamente, algum desconforto ao responder o questionário, porém, serão tomados todos os cuidados para que isso não ocorra. Em caso de dúvidas e se quiser ser melhor informado(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências da Saúde “Dr. José Antônio Garcia Coutinho”, que é o órgão que irá controlar a pesquisa do ponto de vista ético, conforme a Resolução 466/12. O CEP funciona de segunda a sexta feira e o seu telefone é (35) 3449 2199, Pouso Alegre, MG. O senhor(a) concorda em participar deste estudo? Em caso afirmativo, deverá ler a “Declaração”, que segue abaixo, assinando-a no local próprio ou imprimindo a impressão digital do polegar direito.

### DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que fui informado (a) sobre esta pesquisa, estou ciente dos seus objetivos, entrevista e relevância, assim como me foram sanadas todas as dúvidas. Mediante isto, concordo livremente em participar gratuitamente, fornecendo as informações necessárias. Estou também ciente que, se quiser e em qualquer momento, poderei retirar o meu consentimento deste estudo. Para tanto, lavro minha assinatura (ou impressão digital do polegar direito) em duas vias deste documento, ficando uma delas comigo e a outra com o pesquisador(a).

Pouso Alegre, \_\_\_\_ , \_\_\_\_\_ de 2015

Participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisador(a): Sônia Aparecida Siquelli

Assinatura: 

Patrícia Vani Bemfica Osório – Mestranda em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, residente na Rua Salomé Leite Alvarenga, 56 – Varginha/MG. Telefone: (35) 9941-0889. Endereço Eletrônico: [patriciabemfica@hotmail.com](mailto:patriciabemfica@hotmail.com)

## **ANEXO C**

## QUESTIONÁRIO DISCENTE DO CURSO DE DIREITO

### BLOCO I – PERFIL DISCENTE

1. Idade

	<b>16 a 20 anos</b>
	<b>21 a 30 anos</b>
	<b>31 a 40 anos</b>
	<b>41 a 50 anos</b>
	<b>51 a 60 anos</b>
	<b>61 a 70 anos</b>
	<b>71 a 80 anos</b>
	<b>Acima de 80 anos</b>

2. Formação Acadêmica anterior

	<b>Ensino Médio</b>		
	<b>Ensino Superior Incompleto</b>	Qual?	
	<b>Ensino Superior Completo</b>	Qual?	
	<b>Especialização</b>	Qual?	
	<b>Mestrado</b>	Qual?	
	<b>Doutorado</b>	Qual?	

### BLOCO II – PERCEPÇÃO DO DISCENTE DA IDENTIDADE DOCENTE

3. Em sua opinião, quais os conhecimentos necessários a um professor de Direito?


4. Em sua opinião, quais as características necessárias a um professor de Direito?


5. Para você, o professor exercer alguma carreira jurídica que não a docência é importante?

	<b>Sim</b>
	<b>Não</b>

## **ANEXO D**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

EU, Patricia Vani Bemfica Osório, discente do curso de Mestrado em Educação, juntamente com a docente Prof Dr<sup>a</sup> Sônia Aparecida Siquelli, discente e docente, respectivamente, da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), Pouso Alegre, MG, estamos realizando uma pesquisa intitulada: “**A CRISE DA TRADIÇÃO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS CURSOS DE BACHARELADO EM DIREITO**”, com os objetivos de compreender a identidade do docente dos cursos de Graduação em Direito neste início de século, em seu contexto histórico e formativo, num ambiente educacional derivado de uma crise de institutos, tais como a autoridade e tradição, do século XX. A realização deste estudo permitirá compreender a identidade docente atual do corpo docente do curso de Direito do local de estudo. A coleta de dados se fará por meio de questionário com perguntas semiestruturadas, objetivando coletar as informações referentes ao perfil e às concepções de docência dos participantes. O questionário “Discente” é composto por dois blocos, sendo o primeiro quanto às características que formam a identidade docente na visão dos discentes e o segundo sobre a visão dos discentes sobre esta identidade. Para a realização desta pesquisa, o (a) senhor(a) não será identificado (a) pelo seu nome. Será mantido o anonimato, assim, como o sigilo das informações obtidas e serão respeitadas a sua privacidade e a livre decisão de querer ou não participar do estudo, podendo-se retirar dele em qualquer momento, bastando par isso expressar a sua vontade. A realização deste estudo não lhe trará consequências físicas ou psicológicas, podendo apenas lhe trazer, não necessariamente, algum desconforto ao responder o questionário, porém serão tomados todos os cuidados para que isso não ocorra. Em caso de dúvidas e se quiser ser melhor informado(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências da Saúde “Dr. José Antônio Garcia Coutinho”, que é o órgão que irá controlar a pesquisa do ponto de vista ético, conforme a Resolução 466/12. O CEP funciona de segunda a sexta feira e o seu telefone é (35) 3449 2199, Pouso Alegre, MG. O senhor(a) concorda em participar deste estudo? Em caso afirmativo, deverá ler a “Declaração”, que segue abaixo, assinando-a no local próprio ou imprimindo a impressão digital do polegar direito.

#### **DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins, de que fui informado (a) sobre esta pesquisa, estou ciente dos seus objetivos, entrevista e relevância, assim como me foram sanadas todas as dúvidas. Mediante isto, concordo livremente em participar gratuitamente, fornecendo as informações necessárias. Estou também ciente que, se quiser e em qualquer momento, poderei retirar o meu consentimento deste estudo. Para tanto, lavro minha assinatura (ou impressão digital do polegar direito) em duas vias deste documento, ficando uma delas comigo e a outra com o (a) pesquisador(a).

Pouso Alegre, \_\_\_\_ , \_\_\_\_\_ de 2015

Participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisador(a): Sônia Aparecida Siquelli

Assinatura: 

Patrícia Vani Bemfica Osório – Mestranda em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, residente na Rua Salomé Leite Alvarenga, 56 – Varginha/MG. Telefone: (35) 9941-0889. Endereço Eletrônico: [patriciabemfica@hotmail.com](mailto:patriciabemfica@hotmail.com)

## **ANEXO E**

#### DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

##### - DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título Público: A CRISE DA TRADIÇÃO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS CURSOS DE BACHARELADO EM DIREITO  
Pesquisador Responsável: Sônia Aparecida Siquelli  
Contato Público: Sônia Aparecida Siquelli  
Condições de saúde ou problemas estudados:  
Descritores CID - Gerais:  
Descritores CID - Específicos:  
Descritores CID - da Intervenção:  
Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP: 01/07/2015



##### - DADOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

Nome da Instituição: FUNDACAO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI  
Cidade: POUSO ALEGRE

##### - DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Comitê de Ética Responsável: 5102 - Faculdade de Ciências Médicas DR. José Antônio Garcia Coutinho - FACIMPA  
Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470  
Telefone: (35)3449-2199  
E-mail: pesquisa@univas.edu.br

##### - CENTRO(S) PARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

\_\_\_\_\_

##### - CENTRO(S) COPARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

\_\_\_\_\_

#### CONFIRMAR APROVAÇÃO PELO CAAE OU PARECER

Informe o número do CAAE ou do Parecer:

Número do CAAE:

45818915.4.0000.5102

Número do Parecer:

\_\_\_\_\_

*Esta consulta retorna somente pareceres aprovados. Caso não apresente nenhum resultado, o número do parecer informado não é válido ou não corresponde a um parecer aprovado.*

#### DETALHAMENTO

Título do Projeto de Pesquisa:

A CRISE DA TRADIÇÃO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS CURSOS DE BACHARELADO EM

Número do CAAE:

45818915.4.0000.5102

Número do Parecer:

1133809

Quem Assinou o Parecer:

Ronaldo Júlio Baganha

Pesquisador Responsável:

Sônia Aparecida Siquelli

Data Início do Cronograma:

01/12/2015

Data Fim do Cronograma:

10/12/2015

Contato Público:

Patricia Vani Bemfica Osório

## TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO

Declaro, com este termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: “**Formação da Identidade Docente dos cursos em bacharelado em Direito: a crise da tradição no contexto da modernidade**”.

Autoria: **Patricia Vani Bemfica Osorio.**

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Pouso Alegre, 28 de março de 2016.