

A formação jurídica em São Paulo: entre a tradição e a modernização do ensino do Direito¹

Jéssica Ronconi Fernandes (UNIFESP)

O presente trabalho discute os traços característicos do ensino jurídico paulista sob o prisma da modernização e da reprodução da tradição jurídica. A exposição a seguir está inserida em uma pesquisa mais ampla de Iniciação Científica realizada entre 2015 e 2018 no curso de Ciências Sociais da UNIFESP, sob os auspícios da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo², e que tinha como objetivo investigar as definições de excelência jurídica e o recrutamento social de duas faculdades tradicionais e de grande prestígio na cidade de São Paulo, a Universidade Presbiteriana Mackenzie e a Universidade de São Paulo. Os resultados apresentados aqui são fruto de uma análise que buscou apreender os mecanismos de adaptação às transformações sociais de ambos os cursos jurídicos a partir das representações de professores de Direito, tendo como pano de fundo as reformas curriculares implementadas pelas duas faculdades em 2017.

Para a realização desta pesquisa, foram realizadas entrevistas semidiretivas com dez docentes da Mackenzie, nove docentes da USP e com dois docentes das duas faculdades de Direito. Nelas, os professores discursaram sobre suas experiências como estudante e posteriormente como docente, suas vivências na sala de aula, no campus, no estágio etc. A partir de seus relatos, identificamos o que eles entendem por “aula ideal”, a pedagogia adotada por eles, o perfil de aluno desejado e suas expectativas em relação ao futuro do ensino jurídico no Brasil. Dessa forma, pudemos observar as novas tendências pedagógicas incorporadas ao ensino jurídico, além da percepção e das expectativas dos próprios docentes sobre a configuração atual da formação jurídica.

Representações docentes e algumas oposições no ensino jurídico paulista

Ao longo da história do Brasil, a formação jurídica sempre ocupou uma posição de destaque por ser pioneira no ensino superior brasileiro e na construção de um campo burocrático e intelectual do país recém independente (BORDIGNON, 2017). Além da sua importância histórica, o ensino jurídico é atualmente relevante por ser extremamente populoso: a acelerada

¹ Texto apresentado no VI ENADIR, GT07: Diálogos e experiências entre antropologia e direito nas formações jurídicas: clínicas, extensões, pesquisas coletivas e novas tecnologias de ensino e difusão de direitos

² Processo FAPESP n°: 2015/11519-2.

expansão de cursos de Direito no final do século XX e início do século XXI³ deu origem à discussão sobre a “crise do Direito” (ENGELMANN, 2006, p. 15). Se houve uma democratização da formação jurídica na medida em que o seu acesso foi ampliado, os críticos dessa expansão alegam o proporcional declínio da qualidade do ensino jurídico (BRITO, 2009, p. 82).

A despeito das transformações, em alguma medida, ainda hoje prevalecem traços do bacharelismo imperial, como é o caso da predominância da pedagogia tradicional e da atuação docente em outras carreiras jurídicas. A título de contextualização do campo jurídico, Fabiano Engelman (2006) condensa a polarização mais visível entre a tradição e a transformação no Direito: por um lado, há juristas com grande volume de capital social – cujas famílias atuam na gestão das faculdades de Direito –, reconvertido em prestígio profissional e social, o que os leva a defender a conservação da ordem social vigente; por outro lado, estão aqueles cuja origem social é mais diversificada, que lutam contra a tradição jurídica, valorizam novos usos do Direito e enfatizam o processo de escolarização, pelo qual ascenderam socialmente. No primeiro polo, encontramos os herdeiros do “bacharelismo imperial” (ENGELMANN, 2006, p. 32), próximos das disciplinas jurídicas dominantes, do mercado e do Estado; no segundo, encontramos aqueles que querem profissionalizar a docência jurídica por meio da valorização do título acadêmico, da inovação dos usos e das definições do Direito e do ensino jurídico e estão tão mais próximos das áreas dominadas quanto mais diversificada é sua origem social.

Segundo Engelman (2006, p. 27), não havia no Brasil disputas pelo monopólio de dizer o Direito entre um polo “prático” e um polo “acadêmico”, pois essas disputas em torno da definição legítima do Direito ocorriam no mundo prático, ou seja, nas carreiras jurídicas tais como na Advocacia e nas carreiras jurídicas públicas. Apesar de perceber o movimento de especialização na produção intelectual e a profissionalização acadêmica do Direito a partir da década de 1990, o autor considera que essa autonomização relativa é legitimada pela vinculação dos juristas ao “mundo dos práticos”. Contudo, atualmente já é possível considerar o surgimento de um polo acadêmico no ensino jurídico composto majoritariamente de professores dedicados exclusivamente à carreira acadêmica e que não possuem, portanto, outras atividades profissionais nas demais carreiras, seja na esfera privada ou pública (FERNANDES, 2018).

Não abordaremos aqui a oposição entre um segmento tradicional do Direito, que defende a neutralidade jurídica, a conservação da estrutura jurídica e social e acredita que a atuação prática é essencial no campo jurídico, e um segmento diversificado, que faz usos

³ Em 2017, segundo as estatísticas fornecidas pelo INEP, havia 1203 cursos de Direito no Brasil, oferecidos por 923 instituições de ensino.

políticos do Direito, é crítico em relação à tradição jurídica e defende a exclusividade acadêmica no ensino jurídico. Porém, dentro deste segundo grupo, identificamos algumas oposições que se mostram relevantes para o estudo do ensino do Direito e é sobre elas que falaremos aqui. A questão que se mostrou mais controversa nas entrevistas é justamente a oposição entre o tratamento predominantemente científico e teórico do Direito e o tratamento teórico-aplicado no ensino jurídico.

Na presente pesquisa, uma parcela dos entrevistados pertence ao grupo de docentes “acadêmicos”, o “polo acadêmico” e a outra parcela é composta por docentes com outras atuações profissionais, o “polo profissional”. Muito embora os entrevistados, em geral, não façam parte do que Engelmann chamou de polo tradicional do Direito, uma vez que eles ainda estão numa trajetória ascendente (FERNANDES, 2018, pp. 55-61), há entre eles uma oposição em razão da maior valorização da produção acadêmica de um lado, e da valorização da prática e da aplicação do Direito do outro lado. As obras de Sérgio Adorno (1988) e Lilia Schwarcz (2012) mostram que historicamente e tradicionalmente a dimensão prática do Direito tem sido dominante na formação jurídica, contudo as recentes transformações nos cursos de Direito da Mackenzie e da USP apontam uma mudança desse paradigma tradicional. Um indício dessa mudança é a profissionalização de ambos os corpos docentes, pois nas contratações recentes são selecionados professores mais jovens, com maior produtividade acadêmica e cujos títulos acadêmicos são mais elevados (FERNANDES, 2018, pp. 55-73). Outro sinal de mudança é a reforma simultânea dos projetos programáticos e dos currículos acadêmicos de ambos os cursos de Direito, da Mackenzie e da USP, em 2017.

Um primeiro olhar sobre o novo programa acadêmico indica que, se antes a grade curricular da Mackenzie era integralmente formulada pela instituição, com a reforma do programa curricular ampliou-se, ainda que timidamente, a autonomia do aluno; agora ele deve cursar uma disciplina em outra área de conhecimento e uma disciplina optativa no direito. Além disso, foi implantado o modelo de clínicas jurídicas – originado nos Estados Unidos –, exigindo a passagem pela experiência da prática jurídica durante a graduação e promovendo uma aproximação entre a instituição e a comunidade social. Na USP, por sua vez, a reforma do programa curricular diminuiu o tempo em sala de aula, transformou algumas disciplinas clássicas obrigatórias em facultativas e aumentou a oferta de novas disciplinas, assim o aluno tem ainda mais liberdade para montar o seu próprio curso desde o primeiro semestre (FERNANDES, 2018, pp. 109-112). Nas entrevistas, alguns professores se mostraram contrários à reforma e outros se mostraram grandes entusiastas:

Eu acho que ela foi um avanço, ela foi positiva, eu acho que teve algumas coisas muito importantes que a reforma conseguiu fazer, como racionalizar a grade dos alunos para que eles tivessem um número menor de disciplinas sem prejuízo de conteúdo [...] O plano inicial tinha, era ainda mais radical no enxugamento de grade, é... outras questões ficaram pra ser resolvidas por exemplo, prática jurídica, que era uma reforma que precisava ser feita né, a questão do estágio, de regulação de estágio (E18, Professor, USP).

Certamente eu posso dizer que é um aperfeiçoamento, um aperfeiçoamento até tímido ainda diante de todas as possibilidades que a gente possa ter um ensino jurídico mais arrojado [...] é sempre bom num currículo ter mais matérias optativas e menos obrigatórias. Mas a reforma no ensino não é só uma reforma curricular, essa é uma dimensão muito, muito superficial de uma reforma [...] A nossa faculdade continua só capaz de reformar currículo, é tudo que ela consegue fazer (E14, Professor, USP).

Achei que foi excelente, coloca o Mackenzie numa, numa posição extremamente importante, de uma adaptação curricular... nos padrões mais modernos, internacionais, estimula [...] é uma coisa pra além da prática, porque o modelo de clínicas por exemplo, [...] estimula espírito de cooperação, estimula novidade, estimula inovação, estimula capacidade de mediar, cooperar enfim.. ou seja, eu acho que estimula o conjunto de novos atributos que eu, que eu acredito que sejam fundamentais aí pra um profissional moderno e com múltiplas capacidades (E3, Professor, Mackenzie).

As falas anteriores dos professores da USP demonstram apoio à reforma dos programas curriculares, mas já apresentam críticas em relação à sua incapacidade de transformar de fato o ensino jurídico, ela é interpretada sobretudo como um primeiro passo para sua melhoria. Na Mackenzie, por sua vez, a fala do professor acima manifesta completa adesão à reforma, que em sua visão, é capaz de transformar o aluno do Direito em um profissional moderno. Apesar das diferenças, em geral, as reformas foram bem recebidas pelos professores entrevistados, na verdade, seis deles (três da Mackenzie e três da USP) participaram ativamente do processo de reformulação do curso de sua respectiva instituição. Apesar disso, houve algumas poucas opiniões desconfiadas e até negativas em relação às mudanças implementadas:

Na USP se privilegiou a diminuição da carga horário e meio que deixando todos os conteúdos como optativas, boa parte dos conteúdos, então é o seguinte, não adianta, tem certos conteúdos, que são básicos, tem que ser dado. [...] eu acho que isso ainda é o papel da... da... dos professores de estruturar o curso e dizer isso aqui tem que ser dado porque isso aqui é importante, isso aqui pode fazer quem quer. E eu acho que se privilegiou muito a 'eles escolhem e pronto' então eu não sei se é um bom modelo, eu tenho as minhas dúvidas (E11, Professor, USP e Mackenzie)

Eu acho que foi muito ruim, muito ruim. Supressão de hora de duração de aula, eu acho que essa coisa de juntar 3 aulas num horário só, ou então uma sozinha. Uma sozinha você não consegue fazer nada, esquece. Nas 3, a terceira é praticamente morta porque ninguém dá conta, nem a gente e nem os alunos, os alunos não nos aguentam e a gente tá no nosso limite físico [...] Ele inventou uma solução lá das clínicas, que não sei lidar, eu tenho muito medo dessa coisa

de importar o modelo americano. Eu não sei se o que serve pro americano serve pra gente, sabe? (E6, Professora, Mackenzie)

A grande responsabilidade atribuída ao aluno na escolha da grade horária, a sobrecarga dos professores e a inadequação da implantação do modelo americano de clínicas são os alvos das críticas acima. Nesse sentido, e como veremos a seguir na visão de dois professores que participaram ativamente da reforma dos cursos de Direito da USP e da Mackenzie respectivamente, a resistência dos professores foi uma grande dificuldade nesse processo:

Os alunos tinham muito interesse sim que pudesse ser modernizado o curso e incentivaram bastante. Entre os professores havia resistência. Havia resistência porque [...] os departamentos que tem mais disciplinas obrigatórias muitas vezes sentiam que a diminuição da carga obrigatória representava um desprestígio pro departamento [...] Então esse trabalho foi muito árduo, porque os professores tinham que ver que não significava desprestigiar sua disciplina, seu departamento, mas sim, pensar globalmente no curso e trazer mais opções para que o próprio estudante possa assumir mais responsabilidade acerca daquilo que ele quer para a sua atividade profissional (E17, Professor, USP).

Eu acho que não teve nenhuma perda, havia um temor de ter perda, havia um temor de que os alunos iriam perder, mas matematicamente tá comprovado que não teve perda. [...] A ideia é que o aluno consiga fazer escolhas, no começo a gente vai ter que colocar no décimo [...] outra coisa interessante [...] a possibilidade de você estudar outra disciplina, fora da caixa do Direito, até para que você tivesse uma experiência (E2, Professor, Mackenzie).

Nossa intenção neste trabalho é apresentar algumas representações sobre os novos projetos programáticos, mas deve-se ressaltar que estes ainda não foram exaustivamente analisados. Para compreendermos as disposições dessas faculdades de Direito e a trajetória que estão trilhando atualmente, é necessário que se faça uma análise aprofundada dessas reformulações curriculares a fim de descobrir a quais interesses elas buscam atender. Ou seja, essa reforma é resultado da demanda dos próprios alunos, dos docentes, da instituição, do mercado de trabalho, da academia ou do campo do Direito? É importante frisar que as duas reformas, das duas instituições, foram implementadas no mesmo ano, portanto, uma pergunta que se deve fazer é se isso ocorreu coincidentemente ou se há uma demanda jurídica, política ou social que ultrapassa às Faculdades de Direito em si e que exijam delas atualizações no ensino jurídico.

Para além das entrevistas realizadas, a análise bibliográfica sobre as pesquisas produzidas no direito sobre o ensino jurídico revela que elas lançam luz às características atuais do curso de Direito e, de modo geral, denunciam a falta de criticidade e de adequação entre a formação jurídica e a realidade social; dessa forma, elas enfatizam a necessidade da construção de um profissional polivalente, crítico e sensível às questões sociais no mercado de trabalho. A

argumentação dessas pesquisas produzidas no Direito, contudo, reproduzem a forma de argumentação jurídica fundada no “dever ser” e trazem um discurso do que se espera do ensino jurídico e de seus alunos:

O Ensino Jurídico deve adotar métodos capazes de conduzir o estudante a um raciocínio lógico e à reflexão crítica, buscando sempre um enfoque transdisciplinar, de maneira a inserir-se no contexto social e político, em que o Direito é peça fundamental, e atuar na construção de uma sociedade plural e crítica. (BRITO, 2009, p. 86).

Dessa forma, essas pesquisas – críticas – apresentam uma redefinição do curso e reivindicam um novo modelo de ensino jurídico, mesmo que isto seja feito segundo a própria lógica jurídica. De modo geral, a argumentação dessas pesquisas é embasada numa suposta “essência crítica do Direito”, sendo assim, elas apresentam uma opinião do pesquisador e atuam como “textos manifestos” na enunciação de um discurso sobre o que é certo e errado:

Formar meros repetidores do que está escrito, seres capazes de memorizar e reproduzir com espantosa semelhança o que já foi dito, o que está consta de códigos e livros, é exercer a docência erroneamente. [...] Aulas meramente expositivas, por exemplo, apesar de relevantes, não problematizam o tema exposto, não levam à reflexão que auxilia na fixação do conteúdo. (MORAIS, 2014, pp. 131-133).

Esses discursos e reivindicações acerca da formação jurídica também foram investigados por meio das entrevistas realizadas com os docentes da Mackenzie e da USP. Quando questionados sobre a função do professor de Direito, as respostas se dividiram em três categorias: o papel crítico e reflexivo; o papel de responsabilidade social e o papel de transmissor do conhecimento jurídico. O primeiro grupo aposta na postura crítica e reflexiva do professor de Direito e é composto por dez professores, entre eles estão três docentes da Mackenzie e sete da USP, e todos os dez passaram pela USP em alguma etapa, ou mais de uma, entre a graduação e o doutorado. Uma marca da Faculdade de Direito do Largo São Francisco que persiste desde a sua criação é a forte vivência estudantil fora da sala de aula (ADORNO, 1988). Mais do que o ensino jurídico propriamente dito, as entrevistas com os professores dessa faculdade relataram que aquele ambiente universitário envolvia todos os aspectos da vida pessoal: amizades, política, estudo, emprego, carreira, amores etc.

Em especial, na USP, no Largo São Francisco, a vida acadêmica, não apenas a aula em si, mas todas as oportunidades que a gente encontra dentro da faculdade né? Então eu fui, por exemplo, estagiário do departamento jurídico do centro acadêmico XI de agosto [...] tem uma vida acadêmica muito agitada né, [...] na campanha das diretas. Então nós nos engajamos efetivamente naquele ano em exigir a redemocratização do Brasil. [...] Então quer dizer a faculdade te proporciona isso, fora todas as brincadeiras, as festas né, a peruada como manifestação político-circo-carnavalesca dos estudantes da faculdade de direito, o pendura. (E17, Professor, USP).

Eu fiz grandes amigos, minha esposa foi minha colega de sala, é... eu tive professores com os quais eu me identifiquei muito, matérias que eu gostei muito. [...] Eu fiz um grupo muito bom de amigos, dos quais eu gosto muito, tenho muito contato até hoje, então esse lado de interação humana foi muito valoroso, eu tive alguns professores, profundamente estimulantes do ponto de vista intelectual, eu me recordo que eu tinha ansiedade pelas aulas deles [...] A vivência no centro de São Paulo, eu gosto do centro, sempre gostei do centro, acho que tem de tudo, é um espaço é... legal, democrático (E18, Professor, USP).

Diante dos relatos acima, é possível identificar aquilo que Pierre Bourdieu (2013) apontava em sua pesquisa sobre o campo universitário francês: a cooptação de agentes que apresentam indícios de adesão aos valores do grupo, configurando, assim, uma estratégia para a manutenção do mesmo por meio da restrição aos que são “*dignos de entrar no grupo*” (BOURDIEU, 2013, p. 87) e fazer o grupo. Apenas quando o agente transcender o simples conjunto de seus membros, quando cada um estiver em conformidade com os seus fundamentos, o grupo existe por si e para si. Assim surge o “espírito do corpo” essencial para o reconhecimento e a reprodução dos mecanismos que fazem com que o grupo seja irredutível a requisitos técnicos oficialmente exigidos para seu ingresso:

Verdadeiro direito de entrada no grupo, o que se chama de ‘espírito de corpo’ [...] ‘espírito jurídico’ [...], isto é, esta forma visceral de reconhecimento de tudo o que faz a existência do grupo, sua identidade, sua verdade, e que o grupo deve reproduzir para se reproduzir, só aparece como indefinível porque é irredutível às definições técnicas da competência oficialmente exigida na entrada no grupo (BOURDIEU, 2013, p. 87).

A adequação entre as disposições de candidatos que estudaram na USP e a posição de docente nesta instituição indica que, além dos requisitos técnicos presentes no edital público, o concurso para o ingresso no Largo São Francisco como docente parece exigir alguns requisitos que só quem já foi membro da faculdade é capaz de satisfazer; isto é indicado por sua característica endógena, afinal, 71% do corpo docente da USP fez a graduação lá mesmo, como vimos anteriormente. Ademais, é interessante notar que quando questionados sobre o que mais gostaram e menos gostaram durante o curso de Direito, as respostas dos professores que fizeram a graduação em outras faculdades – não na USP –, apontavam as disciplinas que mais gostaram ou menos gostaram, as áreas do Direito que chamavam ou não atenção, o método pedagógico que era bom ou ruim, o conhecimento jurídico transmitido que agregava ou não, enfim, eles davam uma série de respostas ligadas ao curso de Direito em si e não à vivência, às amizades, e às experiências em geral que eles tiveram no período da graduação, como fizeram os professores do Largo São Francisco.

As falas anteriormente apresentadas daqueles que passaram pela Faculdade de Direito da USP demonstram que ela inculca uma postura crítica em seus estudantes e que, possivelmente, os professores entrevistados foram socializados dessa mesma forma e agora reproduzem o mesmo padrão. Percebe-se, então, que suas posições estão ajustadas com as disposições esperadas pela universidade. A fala da professora a seguir demonstra bem a “força” da instituição na definição do papel docente:

Se eu provoco o tempo inteiro reflexão, se eu provoco o tempo inteiro o refletir sobre a realidade, eu produzo pensadores, não só operários. Isso é importante, isso é um traço da São Francisco também, formar alunos no sentido de liderança e de produção de conhecimento, de pensar. E alunos com sensibilidade social né, não dá pra exercer o Direito sem ter sensibilidade social, quer dizer, decorando norma. Então eu acho que esse papel é o grande papel do professor [...] fazer do seu aluno, qualquer que seja ele, um pesquisador. Não pesquisador no sentido acadêmico, pesquisador no sentido jurídico [...] Então eu tenho que desenvolver no aluno o raciocínio jurídico, raciocínio jurídico passa por tudo isso, por responsabilidade social, por sociabilidade social, por raciocínio reflexivo (E13, Professora, USP).

A maior parte dos docentes do polo acadêmico encontram-se nesse primeiro grupo com uma postura predominantemente crítica; ora, valorizar e investir na produção acadêmica no Direito implica quase que necessariamente em uma visão reflexiva e não passiva sobre o objeto do estudo jurídico. Além disso, a professora acima sinaliza que a USP também forma juristas para estarem próximos do polo do poder, polo decisório de modo que eles possam acumular prestígio social e capital jurídico no mundo social. Sua fala é bem representativa das duas grandes faces da São Francisco: ao mesmo tempo em que forma as grandes figuras públicas do polo temporal, ela também cria os grandes doutrinadores e juristas brasileiros.

Além da criticidade, uma outra característica marcante do papel do professor enaltece a responsabilidade social do Direito e é enfatizada na fala de quatro docentes do Mackenzie e um da USP. É interessante notar que a preocupação ética do professor e o dever de responsabilidade social são abordados pelos porta-vozes das duas instituições de maneiras bem diferentes, como podemos observar a seguir:

Ah ele é um inspirador, um inspirador. É um inspirador porque ele tem uma função ética, ele tem uma função acadêmica, ele tem um dever ético de outorgar pra você o melhor [...] não importa se ele tá aqui no Mackenzie ou se ele tá lá no largo São Francisco ou se ele tá na PUC ou se ele tá na Uni alguma coisa. [...] Agora, mais do que isso, ele é um paradigma, ele é um inspirador e ele é um modelo [...] Então ele tem que ser uma pessoa não só proba, mas de conduta ilibada e profundamente ético, na relação com o aluno, na relação com a instituição. [...] Ele tem que jogar num time coletivo, então o professor ele não tá sozinho, ele faz parte de um todo. [...] ele não pode inventar então, as regras são sempre da universidade, não do professor, o que o professor faz

é uma particularidade do sistema de avaliação dele, mas ele jamais pode contrariar o todo maior que é o da universidade. (E2, Professor, Mackenzie) (grifo meu).

Apresentar a todas as pessoas que tenham curso comigo o que de melhor eu posso oferecer pra formação intelectual delas nesse aspecto pra que elas possam depois pegar isso e fazer com isso o que quer que melhor convém aos seus planos pessoais de vida [...] E eu acho fundamental assim que o professor se enxergue como uma parte importante do processo de construção de autonomia científica e intelectual daquela pessoa na sua área. [...] Tem gente que tem assim gerações de advogadas e advogados na mesma família, tem gente que, como eu, nunca teve né... ninguém da área jurídica na família e essa pessoa chegar aqui nesse mundo tão hermético, tão cheio dos seus códigos e dos seus símbolos e da sua linguagem como é o Direito e se sentir parte desse mundo não é um negócio trivial. [...] O professor pode ter um papel em conseguir mostrar pros seus alunos que existem múltiplos modos de você se inserir neste mundo e se apropriar da enormidade de coisas que o Direito tem a oferecer, seja em termos de áreas, seja em termos de carreiras pra que as pessoas consigam se enxergar dentro deste universo (E18, Professor, USP).

Os dois professores anteriores, o primeiro do Mackenzie, e do polo profissional, e o segundo da USP, e do polo acadêmico, começaram suas respostas sobre a função do professor de Direito da mesma maneira: ele deve oferecer o melhor ao aluno. Todavia, toda a fundamentação que se segue é oposta, pois a função ética do professor na primeira fala deve ser respeitada porque ele é o representante da universidade, a responsabilidade e o compromisso maior deve ser com a instituição e com os seus pares, com o “coletivo”, sendo assim, sua autonomia é explicitamente limitada às regras da universidade. Na segunda fala, por sua vez, a responsabilidade do professor é pautada justamente na fundamentação contrária, ele tem autonomia científica, ele é responsável pela construção dessa autonomia, portanto, não aparenta ser apenas uma parte de um todo maior. Notadamente, sabe-se que há uma série de regras e protocolos na São Francisco que o professor deve cumprir, todavia o discurso sobre a liberdade de cátedra foi tão presente na formação desses docentes enquanto eram estudantes que o seu *habitus* reproduz essa disposição incorporada.

Outro ponto interessante que se pode notar na fala dos dois professores acima é que enquanto o primeiro enfatiza o seu compromisso com a universidade, o segundo demonstra uma preocupação com a inserção dos alunos na universidade, e mais do que a simples inserção, o sentimento de pertencimento que ele deve, como professor, ajudar o aluno a experimentar para que ele se veja como parte daquele universo. Este é um ponto importante, pois demonstra a força do espírito de corpo da faculdade, uma força que expurga aqueles que não se adequam ao que é esperado pela instituição. Diante disso, cabe ao professor moldar os alunos para que eles façam um cálculo, mesmo que inconscientemente, para perceberem suas possibilidades

futuras, de acordo com a estrutura de capitais e as disposições que possuem no presente. Se lhes falta capital social e antiguidade no Direito, como foi o exemplo dado pelo docente da USP, ainda assim há áreas e carreiras que podem acolhê-los; o que não aparece na fala do professor é que, provavelmente, essas outras áreas e essas outras carreiras não contam com o mesmo capital simbólico.

Por fim, a terceira e última função do professor de Direito recorrente nas entrevistas atribui a ele o dever principal de transmissão do conhecimento jurídico. Apenas os professores do polo profissional defendem este ponto de vista, dois deles são do Mackenzie, um da USP e dois das duas instituições. A fala a seguir do professor que exerce a docência nas duas instituições exprime a posição do grupo:

Você expõe correntes, você expõe tendências, você tem que dar o instrumental pro aluno depois poder por si só aprofundar ou achar que aquilo não tem tanta importância pra ele e não precisar voltar naquilo, mas ele saber que existe aquilo. Eu acho que tem que dar a capacidade da pessoa poder utilizar aquele instrumental, você não vai resolver o problema dele, você não vai solucionar (E11, Professor, USP e Mackenzie).

Ora, se a prioridade dos professores do polo profissional é justamente a aplicação prática do Direito, não nos surpreende que a função do professor de Direito seja justamente a transmissão do arsenal instrumental para a atuação do estudante nas diversas carreiras jurídicas. Verifica-se aqui uma clara adequação entre a disposição profissional e a posição de todos esses professores em outra profissão jurídica. O mesmo ocorre ao verificar o que os docentes pensam sobre as aulas no curso de Direito:

Eu acho que a ideia é passar algumas informações principais [...] passar as informações de uma maneira objetiva [...] mostrar a aplicabilidade prática nisso, então assim, muito importante, eu mostro casos da OAB, casos práticos, pra ele ver que o que ele tá aprendendo na teoria é exatamente o que ele aprende na prática, o que ele vai ter que vivenciar na prática [...] Então uma aula em que ele consiga trabalhar com a parte teórica e também com a parte prática (E8, Professora, Mackenzie).

Olha eu acho que hoje o grande desafio é você entender um pouco o que o aluno quer consumir. O aluno hoje quer consumir algo que dialogue com a realidade, estimular o desenvolvimento de respostas. Então acredito que as aulas tenham que ter uma preocupação de promover esse diálogo com a realidade o tempo inteiro... (E3, Professor, Mackenzie).

Em relação às aulas no curso jurídico, podemos dividir a opinião dos professores em dois grupos: os defensores da aula tradicional com foco na transmissão do conhecimento e os entusiastas do método participativo e da aula dialogada. Os dois trechos acima são de docentes representantes do primeiro grupo, que é constituído por sete professores cinco da Mackenzie, dois da USP e dois das duas instituições. Novamente, percebe-se uma preocupação muito

grande com a prática e com o sucesso profissional do aluno nas carreiras jurídicas; um dos objetivos da aula seria, então, transmitir conhecimento para que ele passe na OAB.

Além disso, aparece aqui uma preocupação em relação às expectativas do aluno sobre o curso jurídico. Se anteriormente a fala de um professor da USP, pertencente ao polo acadêmico, demonstrou que cabe ao professor a responsabilidade de ajudar o aluno a se enquadrar em alguma área e carreira do Direito, o docente do trecho imediatamente acima demonstra a preocupação oposta: é o professor quem deve se adequar para atender às demandas dos estudantes, não o contrário. Ocorre que as tentativas de desvio do padrão tradicional encontram, com frequência, resistência da instituição e dos próprios alunos: “às vezes você tem o objetivo de formar alunos críticos, mas eles querem aprender só aquilo que cai na OAB, às vezes você quer fazer uma aula crítica, o aluno quer crítica, mas a instituição quer que você faça índices pra OAB, ou pro ENADE, ou sei lá o quê” (E1, Professor, Mackenzie). Ao contrário dos docentes defensores da “pedagogia tombada”, o grupo entusiasta das aulas participativas, composto por seis professores da USP e quatro da Mackenzie, acredita que a aula deve ser muito reflexiva e dialogada.

Eu não sei se você já entrou nas salas da graduação aqui do prédio velho, mas assim, é Coimbra do século XIX, você tem aquelas cadeiras presas no chão com um palco, um tablado onde fica a mesa e o professor fica lá vomitando saber, é... eu acho péssimo isso daí né. E assim, isso precisaria reformar fisicamente a sala pra poder, porque eu acho assim: a estrutura da sala importa. [...] Agora aqui as salas têm essa estrutura tradicional o que acaba, de certa forma, o prédio é tombado e a pedagogia é tombada junto. Você acaba tendo uma pedagogia velha por causa disso né (E15, Professor, USP).

Eu fui muito formada assim na São Francisco: pra conceito, eu leio o livro e aprendo muito mais do que numa aula, porque a aula não consegue ser tão profunda quanto um livro. [...] Hoje os alunos têm acesso a livros do mundo inteiro, então, eu vou repetir livro em aula? Vou repetir conceito em aula? Então como é que tem que ser uma aula? Tem que ser uma aula muito reflexiva né... Uma aula que traga a reflexão sobre esses conceitos, não os conceitos, mas a reflexão sobre eles e uma visão de aplicação prática. Então a aula tem que ser muito participativa, muito provocativa. Os alunos têm que pensar o porquê dos conceitos, por que que aquilo é assim? [...] Mas isso evoca muito diálogo, então a aula tem que ser uma aula muito dialogada né. Aquela aula expositiva que cê fica duas horas falando e os alunos escrevendo tá errado, quer dizer, metodologicamente não vai funcionar bem (E13, Professora, USP).

Outro elemento que se repete é o discurso sobre o *habitus* reflexivo do estudante da São Francisco, esta é a imagem que a instituição inculcou em seus estudantes e que eles, hoje docentes, reproduzem⁴. No entanto, percebe-se também uma tentativa, mesmo que

⁴ É importante ressaltar que o aspecto do espírito de corpo da São Francisco também aparece nas falas dos professores que passaram por ela e hoje atuam na Mackenzie.

inconsciente, de manter a imagem romântica da USP como o espaço de reflexão jurídica por excelência, quando, na verdade, há também o lado contrário. Nesse sentido, vale dizer que as queixas mais frequentes dos professores oriundos do Largo São Francisco sobre o período em que eram alunos são: a ausência dos professores, substituída muitas vezes por monitores; a simples leitura de conceitos em sala de aula, “O que eu menos gostei foram as aulas de professores que liam fichas né” (E10, Professora, Mackenzie), e a reprodução do que estava nos livros, “aulas assim pouco interessantes na medida em que o professor simplesmente reproduzia... não, não estimulava debates em sala de aula, simplesmente ia lá e lia o código ou tinha o livro dele 'ah esse é meu livro e tal, leiam’” (E21, Professor, USP).

No que tange às expectativas dos alunos, dez professores, sendo grande parte do polo acadêmico, priorizam a vivência estudantil dentro, mas também fora da sala de aula, tendência que pode ser considerada uma herança do bacharelismo imperial atrelada à disposição reflexiva e crítica exigida pelos defensores da produção acadêmica:

O aluno bom, é aquele que justamente vai se interessar, que vai ler outros textos a mais do que foi proposto, que vai até, enfim, vai fazer as indagações pertinentes, que vai trazer novas, novos questionamentos [...] Os cursos de extensão, a iniciação científica, [...] sei lá, o coral, o esporte, enfim, faça tudo que a universidade pode lhe dar e lhe permitir nesses 5 anos. [...] deixa o estágio pro quarto e quinto ano e os três primeiros anos focaliza, estuda, e faça uma iniciação científica. Eu acho que isso ajuda muito o aluno a ter mais instrumental, ter mais instrumentos até pra aprender a estudar, até pra aprender a colocar suas ideias. Até pra ter um discernimento maior em termos de autores, em termos de posicionamentos, enfim... (E10, Professora, Mackenzie).

Eu espero uma postura que não seja uma postura comodista de simplesmente reproduzir o estado de coisas, né. Que tenha uma visão crítica e que seja capaz de pensar possibilidades para além desse estado de coisas (E19, Professor, USP).

Outra expectativa dos professores em relação aos estudantes de Direito trata do domínio de conhecimento jurídico por parte do aluno. As expectativas ficam limitadas, portanto, à sala de aula para seis professores, a maioria do polo profissional: “Eu valorizo demais o empenho, o aluno comprometido, o aluno que se empenha. Eu valorizo muito disciplina, organização” (E3, Professor, Mackenzie), “Ah eu espero que ele tenha absorvido o conteúdo e que ele tenha certeza que o Direito não é apenas um conjunto de regras secas e que ele saiba fazer uma excelente interpretação” (E2, Professor, Mackenzie). A criticidade não extrapola demasiadamente os limites da sala de aula, pois considera que o conhecimento jurídico adquirido em classe deve ser suficiente para a atuação em outras carreiras jurídicas no futuro.

Considerações finais

O presente trabalho buscou investigar o processo de abertura do ensino jurídico, que é historicamente um curso tradicional, às novas pedagogias e metodologias de ensino por meio das visões de mundo dos professores de Direito. Se antigamente a formação jurídica se resumia à leitura de códigos e de manuais, hoje percebe-se que há ao menos um discurso na defesa de um ensino crítico e aberto à interdisciplinaridade para que o bacharel seja um profissional mais completo. Nesse sentido, o Direito incorpora novas ferramentas para a construção do conhecimento jurídico ao ampliar a interpretação jurídica levando em conta a responsabilidade do aluno, as relações e as experiências dos sujeitos, por exemplo. Como foi demonstrado, esse processo não é de forma alguma livre de resistências e é por essa razão que decidimos investigar não só discursos dos professores sobre as mudanças sofridas pelo ensino jurídico, mas como eles as incorporam e as transmitem em seu ofício.

Ao longo da pesquisa, percebemos que os professores entrevistados se dividem basicamente entre os que defendem a pedagogia tradicional, aulas magistrais e expositivas, embora eles exijam uma postura crítica dos estudantes, e os que defendem uma pedagogia participativa na qual o estudante é agente ativo na construção do conhecimento a partir da sua experiência. Neste caso, há uma valorização da vivência no ambiente universitário, em grupos de pesquisas, nos jogos universitários, nos estágios etc. Essa oposição encontrada entre os entrevistados se reflete também nas diferentes representações que eles possuem em relação ao seu papel no sistema de ensino jurídico e suas expectativas em relação aos alunos.

No que tange aos projetos pedagógicos das faculdades analisadas, pode-se dizer que embora o conteúdo das reformas dos dois cursos ainda não tenha sido analisado exaustivamente, já identificamos algumas semelhanças entre as duas instituições: a redução da carga horária na sala de aula, a ênfase em projetos de extensão, o aumento de autonomia estudantil na grade curricular e a oferta de serviços jurídicos pelos estudantes – na forma de clínicas na Mackenzie e como estágio curricular supervisionado na USP. Essas mudanças parecem indicar um movimento de modernização dos cursos de Direito e sua maior adequação a demandas externas, tais como as do mercado de trabalho, como aponta a fala de uma professora sobre a reforma do ensino: “Tentou se adequar um pouco ao que tá no mercado segurando algumas pontas para continuar com um curso de excelência. Eu diria que é mais ou menos por aí que eu entendi essa reforma” (E10, Professora, Mackenzie).

Neste trabalho, buscou-se apresentar alguns princípios que orientam atualmente a formação jurídica – que é híbrido por pertencer ao campo universitário, por transitar no campo jurídico e por tangenciar os campos político e econômico –, frente às transformações do próprio

campo do ensino do Direito. Se no passado prevalecia a lógica profissional do ensino jurídico – fundada na valorização da *expertise*, prestação de serviços altamente qualificados e autônomos em relação ao Estado e ao mercado –, hoje há também forte atuação da lógica empresarial, decorrente da expansão do ensino universitário baseada no discurso da livre-concorrência. O embate e a concorrência entre esses dois paradigmas geram um modelo híbrido e fragmentado de ensino jurídico. Se essas faculdades de Direito não necessariamente se orientam segundo uma única hierarquia, de modo que a excelência e a diversidade epistemológica vão além de escolhas dicotômicas (LAMONT, 2009, pp. 9-12), buscamos apreender o pluralismo de perspectivas e a comunicação entre os estilos para analisar combinações de padrões de professores que acabam promovendo concepções particulares de excelência jurídica.

Referências bibliográficas:

- ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do Poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1988.
- ALMEIDA, Frederico Normanha Ribeiro de. *A nobreza togada: as elites jurídicas e a política da justiça no Brasil*. São Paulo. 2010.
- BORDIGNON, Rodrigo da Rosa. As faculdades de direito e o recrutamento de professores de ensino superior na Primeira República. *Sociedade e estado*,v.32,n.3. Brasília: 2017,pp 749-790.
- BOURDIEU, Pierre. *Homo Academicus*. 2ª edição. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013.
- BRITO, Renato de Oliveira. O ensino jurídico no brasil: Análise sobre a massificação e o acesso aos cursos de direito. *VIDYA*, v. 28, n. 2, Santa Maria: 2009, pp. 73-87
- ENGELMANN, Fabiano. *Sociologia do campo jurídico: Juristas e usos do direito*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2006
- FERNANDES, Jéssica Ronconi. *Definições de excelência jurídica e recrutamento social na Universidade de São Paulo e na Universidade Presbiteriana Mackenzie*. São Paulo, Trabalho de Conclusão de Curso, EFLCH-UNIFESP, 2018.
- INEP. Avaliação institucional; Avaliação dos Cursos de Graduação. In: *Educação Superior*. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/avaliacao-dos-cursos-de-graduacao>> ; <<http://inep.gov.br/web/guest/avaliacao-institucional>>. Acesso em 05/07/2019
- LAMONT, Michelle. *How Professor Think: Inside the Curious World of Academic Judgment*. Harvard University Press. Cambridge: 2009.
- MORAIS, Luísa Cristina de Carvalho. Docência no ensino superior jurídico: reflexões a partir de Rubem Alves. In: *Direito, ensino e metodologia jurídicos: XXIII Congresso Nacional do CONPEDI*, Florianópolis: Conpedi/ufpb, 2014. p. 122 - 138. Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=c8235aaa18ac5ba6>>. Acesso em: 13 jul. 2019.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.