



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

RAMON REBOUÇAS NOLASCO DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO JURÍDICA EM CONTEXTOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E
SOCIOCULTURAL: A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA NAS PERSPECTIVAS
DOCENTE E DISCENTE DA FD-UNB E UFERSA**

BRASÍLIA/2019

RAMON REBOUÇAS NOLASCO DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO JURÍDICA EM CONTEXTOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E
SOCIOCULTURAL: A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA NAS PERSPECTIVAS
DOCENTE E DISCENTE DA FD-UNB E UFERSA**

Tese de doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Direito pela Universidade de Brasília, na área de concentração Direito, Estado e Constituição.

Orientadora: Profa. Dra. Loussia Penha Musse Félix.

BRASÍLIA/2019

RAMON REBOUÇAS NOLASCO DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO JURÍDICA EM CONTEXTOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E
SOCIOCULTURAL: A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA NAS PERSPECTIVAS
DOCENTE E DISCENTE DA FD-UNB E UFERSA**

Tese de doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Direito pela Universidade de Brasília, na área de concentração Direito, Estado e Constituição.

Orientadora: Profa. Dra. Loussia Penha Musse Félix.

Data de aprovação: 23 de agosto de 2019.

Banca Examinadora:

DRA. LOUSSIA PENHA MUSSE FÉLIX – ORIENTADORA

DRA. ANA LUIZA PINHEIRO FLAUZINA – UFBA

DR. OTHON DE AZEVEDO LOPES – PPGD/UNB

DR. WILSON ROBERTO THEODORO FILHO – FD/UNB

DRA. DEBORA BONAT – FD/UNB – SUPLENTE

Dedico este trabalho a Jesus Cristo de Nazaré, meu Mestre, Senhor e Salvador, “em quem estão escondidos todos os tesouros da sabedoria e da ciência” (Colossenses 2:3), que me capacitou para concluir esse projeto e que, entre tantas outras bênçãos, me ensinou a amar todos os seres humanos, “porque foste morto, e com o Teu sangue compraste para Deus pessoas de toda a tribo, e língua, e povo, e nação” (Apocalipse 5:9b), demonstrando que “Dele e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém” (Romanos 11:36).

AGRADECIMENTOS

Sou grato a **Deus**, não apenas por mais esta etapa de minha vida, mas por tudo, por viver e poder conhecer, como um processo que não se encerra.

Agradeço à minha amada esposa **Keyvilane**, tão amiga, paciente, inspiradora, carinhosa, cuidadora, apaixonante, pela sua presença constante, minha companheira nos momentos mais felizes e nos mais árduos, que se tornam mais suaves e superáveis com seu auxílio. “Amo mais!”.

Agradeço à **Liz Helena**, minha filha! Sonhamos contigo, fostes gerada e nasceste durante o curso do doutorado. Apesar de poucos meses de vida, fostes fundamental nesta jornada. Teu cheiro e sorrisos foram renovos nos dias mais difíceis. As saudades que experimentei, enquanto escrevia a tese, deixavam o coração apertado. Um dia lerás esses agradecimentos: receba-os como declaração do meu amor por ti.

Mamãe, minha guerreira sábia, eu tenho que lhe expressar minha gratidão, um gesto singelo perante tudo que fez, e ainda faz, para me ver realizado.

Papai, painho, meu “amigo velho”, sempre contribuindo com suas palavras de ânimo e empolgação a meu respeito. Agradeço-lhe a confiança e quero dividir com o senhor a minha alegria.

Aos meus irmãos **Isadora, Rodolfo Pedro, Alice e Arthur**, gratidão por formarmos essa grande família que me estimula a prosseguir.

Agradeço à Profa. Dra. **Loussia** Penha Musse Félix, primeiramente, por ter aceitado me orientar. Sou grato pelas podas feitas com esmero e por investir em meu crescimento acadêmico. Fico feliz por termos construído também uma bela amizade, partilhando afetos e lutas, com carinho e ternura. Muito além de um título, posso celebrar essa alegria: um vínculo para a vida...

Externo minha gratidão ao Prof. Dr. **Wilson** Roberto Theodoro Filho que, desde a banca de qualificação até a defesa da tese, sempre contribuiu com colocações relevantes e indagações pertinentes.

Sou grato ao Prof. Dr. **Othon** de Azevedo Lopes por sua atenção de colaborar na avaliação da tese, demonstrando uma leitura atenta e trazendo questionamentos que permitiram reflexões e amadurecimentos.

À Profa. Dra. **Ana Luiza** Pinheiro Flauzina meu especial agradecimento por ter o privilégio de sua presença na banca. Alguém como a senhora, que milita em várias frentes e

vivencia o campo da educação e do meio jurídico, certamente, foi crucial para examinar esse trabalho com olhares e inquietações que enriqueceram minha trajetória.

Agradeço à **Jhéssica** Luara Alves de Lima, parceira de pesquisa, que auxiliou e viabilizou, sobretudo, a realização da pesquisa empírica, estando sempre à disposição.

Sou grato ao Prof. Dr. **Terrie** Ralph Groth pela disponibilidade em contribuir com os instrumentos de coleta de dados, assim como pelo seu acolhimento em Brasília.

Agradeço aos professores, servidores administrativos e colegas do Programa de Pós-Graduação em Direito da **UnB**. Esse DINTER entre UnB-UFERSA viabilizou contatos preciosos.

Sou grato aos docentes e discentes **entrevistados**, que me permitiram chegar aos resultados obtidos.

De modo singular, sou grato aos meus **alunos**, parceiros de caminhada. Certamente, vocês foram e são grandes motivações para os meus esforços.

Muitos nomes me veem à mente, muita gratidão para expressar e, em palavras, não conseguirei honrar cada amigo, cada ombro, cada mão, cada gesto, cada oração que tornou possível trilhar esse caminho. Vocês sabem muito bem o valor que possuem, meus **amigos-irmãos**.

“Quando Jesus acabou de dizer essas coisas, as multidões estavam maravilhadas com o seu ensino, porque Ele as ensinava como quem tem autoridade, e não como os mestres da lei”
(Mateus 7:28-29)

“Pois virá o tempo em que não suportarão a sã doutrina; pelo contrário, sentindo coceira nos ouvidos, segundo os seus próprios desejos juntarão mestres para si mesmos”.
(2 Timóteo 4:3)

RESUMO

Esta pesquisa abordou como a educação jurídica vem sendo vivenciada na FD-UnB e na UFERSA, no contexto de diversidade étnico-racial e desigualdade socioeconômica dos seus estudantes, a partir das narrativas dos seus docentes, alunos e gestores acadêmicos. Pretendeu-se responder ao problema em torno das perspectivas de inovações pedagógicas neste cenário. O trabalho teve os seguintes objetivos específicos: 1º) Analisar as políticas afirmativas de acesso à educação superior no Brasil, considerando as abordagens da multiculturalidade nos espaços escolares, o tratamento jurisprudencial sobre a matéria e os aspectos normativos que projetam funções sociais para a educação; 2º) Identificar desafios relativos à permanência estudantil e à equidade como parâmetro de qualidade educacional, no contexto de implementação do sistema de cotas nas universidades federais; 3º) Compreender as implicações epistemológicas na formulação de uma proposta educacional; 4º) Avaliar teorias de aprendizagem e teorias de currículo, destacando suas imbricações com interesses político-ideológicos; 5º) Examinar como a concepção de currículo baseado em competências se compatibiliza com o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem em ambientes educacionais marcados pela heterogeneidade estudantil; e 6º) Investigar as práticas educacionais vivenciadas nas graduações em Direito da UnB e da UFERSA, especialmente, a partir das narrativas dos seus professores, estudantes e gestores acadêmicos. Foi realizada revisão bibliográfica, especialmente, de obras sobre políticas afirmativas, teorias de aprendizagem e de currículo. A investigação empírica consistiu em estudo de caso, aplicando-se instrumentos estruturados para entrevistas individuais de professores e gestores e em grupos focais de alunos, as quais foram interpretadas por meio da análise de conteúdo, com apoio do *software* Iramuteq. Foi diagnosticada a escassez de estudos sobre os resultados que a política de cotas tem proporcionado, embora exista farta produção acadêmica que indica a necessidade de reformulações curriculares e de gestão para responder às demandas nas IFES. As imbricações entre a teoria do conhecimento e as teorias pedagógicas, assim como as disputas entre as teorias de aprendizagem e de currículo expressam conflitos epistêmico-ideológicos intensos. Nestes embates, a aprendizagem e o currículo baseados em competências se mostraram a proposta mais propícia ao desenvolvimento de inovações pedagógicas necessárias, especialmente, no contexto de heterogeneidade estudantil, com ênfase sobre a formação jurídica. Concluiu-se pela necessidade de projetos pedagógicos de curso mais autônomos e criativos, com seus currículos mais flexíveis e baseados em competências, abertos a conteúdos que dialoguem com as histórias de vida dos estudantes, além do conhecimento científico essencial para a formação técnica e ético-cidadã. Para tanto, são imprescindíveis as metodologias ativas, que centralizem os alunos para aprendizagens significativas e plurais, articuladas de forma interdisciplinar e que assegurem acessibilidade epistemo-metodológica, equidade e permanência estudantis, transformando o ambiente acadêmico. Na abordagem empírica, foi possível identificar que os documentos oficiais das IES analisadas contemplam a projeção de uma educação alinhada à tese ora defendida, bem como as narrativas colhidas e analisadas indicam horizontes abertos para inovações pedagógicas nestes termos, todavia, com algumas resistências e incompreensões por parte da minoria dos sujeitos interrogados, a revelar um desafio para a gestão no tocante à capacitação e suporte contínuos aos docentes e discentes.

Palavras-chave: Educação Jurídica; Políticas afirmativas; Inovações pedagógicas; Metodologias ativas; Currículo baseado em competências.

ABSTRACT

This research addressed how legal education has been experienced at Law School-University of Brasilia and UFERSA (The Federal Rural University of the Semi-arid Region), in the context of ethnic-racial diversity and socioeconomic inequality of its students, from the narratives of its professors, students and academic staff. It intended to answer the problem around the perspectives of pedagogical innovation in this scenario. The study had the following specific objectives: 1) To analyze the affirmative action policies of access to higher education in Brazil, considering the approaches of multiculturalism in school spaces, the jurisprudential approach on the subject, and the normative aspects that propel social functions for education; 2) Identify challenges related to student permanence and equity as a parameter of educational quality, in the context of the implementation of the quota system in federal universities; 3) Understand the epistemological implications in the formulation of an educational proposal; 4) Evaluate learning theories and curriculum theories, highlighting their intertwining with political-ideological interests; 5) To examine how the conception of a competency-based curriculum is compatible with the development of teaching-learning processes in educational environments that are marked by student heterogeneity; and 6) Investigate the educational practices experienced in law degrees from UnB and UFERSA, especially from the narratives of their teachers, students and academic staff. A literature review was conducted, particularly of works on affirmative action policies, learning theories, and of curriculum building. The empirical investigation consisted of a case study, applying structured instruments for individual interviews of teachers and managers and in focus groups of students that were interpreted through content analysis and supported by the Iramuteq software. The scarcity of studies on the results that the quota policy has provided has been diagnosed, although there is a large academic production that indicates the need for curricular and management reformulations to respond to the demands of the public federal higher education system. The imbrications between knowledge theory and pedagogical theories, as well as disputes between learning and curriculum theories, express intense epistemic-ideological conflicts. In these clashes, learning and competency-based curriculums proved to be the most propitious proposal for the development of necessary pedagogical innovations, especially in the context of student heterogeneity, with an emphasis on legal education. It was concluded that there is a need for more autonomous and creative pedagogical projects, with their more flexible and competency-based curricula, open to content that dialogues with students' life histories, in addition to the scientific knowledge essential for technical and ethic-citizen formation. Therefore, active methodologies that center students towards meaningful and plural learning, articulated in an interdisciplinary way and that ensures epistemological accessibility, equity and student permanence, and transforming the academic environment, are essential. In the empirical approach, it was possible to identify that the official documents of these HEIs contemplate the projection of an education aligned with the thesis defended, as well as the narratives collected and analyzed indicating open horizons for pedagogical innovation in these terms, although with some resistance and misunderstanding on the part of a minor group of subjects who were interviewed, to reveal a challenge for the management of continuous qualification and support for the teachers and students.

Keywords: Legal Education; Affirmative action policies; Pedagogical innovation; Active methodologies; Curriculum-based skills.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Apresentação da pesquisa	11
1.2 Estratégias de abordagem teórico-metodológica	16
2 POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: MULTICULTURALIDADE, ABORDAGEM JURISPRUDENCIAL E ASPECTOS NORMATIVOS	46
2.1 Heterogeneidade estudantil como expressão da multiculturalidade nos espaços educacionais	47
2.2 Debate sobre a constitucionalidade da política de cotas: argumentos “socioacadêmicos” e funções sociais projetadas para o ensino superior	75
2.3 As perspectivas “socioacadêmicas” do STF por meio dos votos proferidos na ADI 3.330 e no RE 597.285-RS	98
3 AS PREVISÕES E EXPECTATIVAS NORMATIVAS DA IMPLANTAÇÃO DAS COTAS DE ACESSO ÀS UNIVERSIDADES.....	107
3.1 Desafios da permanência estudantil e da equidade educacional no cenário de políticas afirmativas de democratização da educação superior	107
3.2 O programa REUNI e perspectivas institucionais relacionadas à heterogeneidade estudantil	131
4 QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS FUNDAMENTAIS PARA SE PENSAR UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA	146
4.1 Imbricações filosóficas entre teoria do conhecimento e teorias pedagógicas.....	146
4.2 A cientificidade da educação e suas interações com a política	155
5 TEORIAS DE APRENDIZAGEM E TEORIAS DE CURRÍCULO COMO EXPRESSÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS	168
5.1 Disputas no pensamento político-pedagógico entre as teorias da aprendizagem	168
5.2 Teorias de currículo num cenário de beligerância epistêmico-ideológica.....	198
6 CURRÍCULO BASEADO EM COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS	223
6.1 Currículo e aprendizagem baseados em competências como proposta educacional adequada à heterogeneidade estudantil.....	223
6.2 Políticas curriculares nacionais em direção às competências.....	259
6.3 As competências como linguagem educacional transnacional	273

7 ABORDAGEM EMPÍRICA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO DA FACULDADE DE DIREITO DA UNB E DA UFRSA	285
7.1 Caracterização institucional da UnB e da UFRSA	285
7.1.1 Breves notas sobre a UnB e seu curso jurídico	286
7.1.2 Apresentação inicial da UFRSA e do seu bacharelado em Direito.....	294
7.2 Análise dos dados coletados	299
7.2.1 Etapas da análise de conteúdo	299
7.2.2 Análises textuais do Iramuteq aplicadas aos corpora da pesquisa.....	310
7.2.2.1 <i>Análises das entrevistas dos docentes da UnB</i>	311
7.2.2.2 <i>Análises das entrevistas dos docentes da UFRSA</i>	350
7.2.2.3 <i>Análises dos grupos focais com estudantes da UnB</i>	407
7.2.2.4 <i>Análises dos grupos focais com estudantes da UFRSA</i>	433
7.2.3 Inferências e interpretações resultantes da pesquisa empírica.....	458
8 CONCLUSÃO	468
REFERÊNCIAS	473
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA A DOCENTES	499
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA A GESTORES	502
APÊNDICE C – TCLE PARA DOCENTES E GESTORES	505
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL (GUIA TEMÁTICO)	506
APÊNDICE E – TCLE PARA ESTUDANTES	509

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, tratamos de apresentar a pesquisa, indicando as motivações, os objetivos e o problema que foi enfrentado para construção da tese, assim como apresentamos as estratégias de abordagem teórico-metodológicas utilizadas, indicando as técnicas de pesquisa que foram empregadas, as referências teóricas e a estrutura organizativa do texto.

1.1 Apresentação da pesquisa

Esta pesquisa aborda a educação jurídica com ênfase no segmento estudantil, elemento essencial dos processos de ensino-aprendizagem. Quando observamos a literatura brasileira disponível no campo, há profusão, via de regra, de críticas em torno das “técnicas” didáticas¹ e da estrutura curricular e mais enfaticamente manifesta-se a preocupação com o aumento dos cursos e a mercantilização da formação do bacharel em Direito. As respostas a esses problemas gravitaram, historicamente, em torno de mudanças normativas curriculares e do seu sistema avaliativo.

Constata-se, todavia, escassez de estudos específicos que se concentrem em analisar a função, papel, perfil, responsabilidades e expectativas discentes neste nível da educação superior brasileira. Fenômeno este que se repete em todo o cenário de nossa estrutura educacional. Isso pode ser abordado, enquanto hipótese, pela histórica ausência de heterogeneidade entre os alunos dos cursos jurídicos, em larga medida, de modo que não importava tanto investigar quais estratégias de aprendizagem seriam mais adequadas ou quais os diversos interesses dos estudantes, além da indisposição ou falta de preparo de docentes e gestores para atuarem de maneira plural e inovadora.

A presumida e falaciosa homogeneidade estudantil pode ser um fator de indução de ênfase nos elementos tidos como mais permanentes das práticas pedagógicas, como o quadro docente, características das instituições e o arcabouço normativo vinculados à educação jurídica.

Nossa tese, tentando avançar na problemática, está sendo guiada por uma questão de fundo: “quem são os aprendizes?”. Mas, não se trata de uma pergunta para apenas levantar os perfis dos alunos ou de, em abstrato, encontrar os “alunos universais”: o propósito da pesquisa

¹ Entendemos que a didática extrapola uma perspectiva instrumental, porquanto acompanhamos Candau (2012, p. 23) quando defende que “a perspectiva fundamental da Didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática”, pois “competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos”.

é defender uma proposta pedagógica² a ser concretizada para lidar com sujeitos reais, diferentes e desiguais entre si e que ocupam as mesmas cenas educacionais, sobretudo, após a implementação de políticas afirmativas para acesso às universidades públicas brasileiras.

Com as ações afirmativas de reserva de vagas para grupos de pessoas que, historicamente, enfrentavam (e ainda enfrentam) maiores dificuldades de acesso ao ensino superior no Brasil, todas as universidades federais foram obrigadas, pela Lei n.º 12.711/2012, a reservar percentuais de vagas para o ingresso de negros, pardos, indígenas, pessoas de baixa renda e com deficiência, egressas do ensino médio cursado integralmente em escolas públicas³.

Diante deste cenário desafiador, essa pesquisa enfrenta a problemática de sustentar uma concepção educacional que consideramos mais propícia à formação jurídica no país, num contexto de crescente heterogeneidade estudantil. A partir deste pressuposto teórico, analisamos a realidade de duas universidades públicas federais, a fim de identificar resistências e/ou perspectivas de inovação pedagógica na educação jurídica vivenciada na Faculdade de Direito da UnB e na graduação em Direito da UFERSA, a partir das narrativas dos seus professores e alunos.

Entendemos que a educação intercultural e inclusiva, compatível com a educação pública, deve assegurar acessibilidade metodológica, visando à permanência estudantil com equidade, para que a aprendizagem seja considerada de qualidade e significativa⁴. Desse modo, a educação baseada em competências, que compreende conteúdos/saberes/conhecimentos, habilidades/capacidades, atitudes/valores plurais, democraticamente, acolhendo e dialogando com a heterogeneidade estudantil e com as diversas cosmovisões presentes na sociedade e na comunidade acadêmica, parece a mais adequada, entre outras possibilidades.

Para compreender como algumas práticas educacionais, na área do Direito, têm se desenvolvido em relação à nossa proposta educacional, faremos um recorte institucional empírico para abranger a análise de duas universidades federais (Universidade de Brasília –

² Não iremos, contudo, detalhar quais atividades ou disciplinas os professores devem realizar. Não se trata de propor um manual ou desenhar um currículo normativo. A ideia é fornecer princípios e explorar conceitos fundamentais para desenvolver práticas educacionais significativas.

³ Como as ações afirmativas contemplam variados grupos sociais, citados acima, nossa tese não se voltará a um segmento ou público específico, tanto na formulação da proposta educacional que entendemos ser mais inclusiva e equânime para tratar a heterogeneidade estudantil, quanto no momento de investigar as realidades institucionais da UnB e da UFERSA.

⁴ Novak e Gowin (1996, p. 10) afirmam que “os tempos actuais são tempos revolucionários, e ajudar as pessoas a aprender a aprender é uma ideia que se impôs”, de modo que os processos de aprendizagem significativa não só “valorizam o indivíduo, tornando-o mais eficiente na aquisição e produção do conhecimento, mas também contribuem para a sua auto-estima e sentido de controlo sobre a própria vida”.

UnB, e Universidade Federal Rural do Semi-árido – UFERSA), as quais executam o sistema de cotas para ingresso em seus cursos. De forma mais específica, iremos analisar os cursos de graduação em Direito destas instituições de ensino superior, para identificar aspectos e perspectivas que sinalizem potencialidades e desafios para concretização da educação que estamos a defender⁵.

Pretendemos defender a tese acima exposta a partir da análise das abordagens da multiculturalidade na educação e das reflexões em torno da teoria do conhecimento, teorias de currículo e teorias de aprendizagem.

No âmbito da educação jurídica, reafirmamos que, assim como para outras áreas também seria aplicável, o mais adequado à heterogeneidade estudantil é que sejam contempladas as diversidades epistemológicas e metodológicas nas ações didático-pedagógicas⁶, porquanto dissociar a análise de “conteúdos (saberes) e escolhas metodológicas” não é “viável em um ensino por competências” (RICARDO, 2010, p. 625).

Nesse sentido, defendemos a educação baseada na formação por competências, centrada no aluno e que recorra a metodologias ativas de ensino-aprendizagem-avaliação⁷, sem eliminar os saberes acadêmico-científicos e outros métodos de ensino, voltados à

⁵ Não pretendemos avaliar as instituições pesquisadas para lhes atribuir conceitos ou notas sobre suas práticas. O foco será analisar as percepções e narrativas dos próprios sujeitos docentes e discentes que vivenciam o campo acerca do modo como se relacionam com a heterogeneidade estudantil, se há perspectivas de que esse elemento é/seria relevante para os processos de ensino-aprendizagem. Isso, para nós, essa sensibilidade, já seria um indicador de inovação, de abertura para mudanças nas práticas educacionais. Iremos, então, levantar as concepções de alunos e professores, dialogando os dados coletados a partir de nosso referencial teórico. Não adentraremos em detalhes para averiguar, especificamente, se os cursos contemplam, de fato, atividades inovadoras tal qual concebe o INEP em seu instrumento avaliativo, inclusive, pela falta de recursos para realizar essa empreitada.

Para o SINAES, essa seria a definição de “Práticas exitosas ou inovadoras”: “São aquelas que a IES/Curso encontrou para instituir uma ação de acordo com as necessidades da sua comunidade acadêmica, seu PDI e seu PPC, tendo como consequência o êxito do objetivo desejado. Podem ser também inovadoras quando se constatar que são raras na região, no contexto educacional ou no âmbito do curso. Para isso, o Curso ou a IES podem se valer de recursos de ponta, criativos, adequados ou pertinentes ao que se deseja alcançar” (BRASIL, 2017b, p. 52).

⁶ Ainda que não se refira ao ensino superior, é pertinente à tese a ideia de **diversificação** presente na Resolução n.º 3/2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Em seu art. 7º, §2º, prevê que “o currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho”.

⁷ Os aspectos do “ensino” e da “aprendizagem” serão os focos de nossa análise, embora se reconheça a importância e a indissociabilidade da “avaliação” nas práticas educacionais. Todavia, o tema da avaliação demandaria mais tempo do que o cronograma da pesquisa permitiu, assim como modificaria o objeto da tese e conduziria a investigação para outras metas. Faremos comentários pontuais sobre avaliação educacional durante a tese. Tratamos sobre avaliação da política educacional (não propriamente da aprendizagem) em outro trabalho, publicado sob o título “Notas acerca da atuação do Estado Regulador brasileiro sobre o setor educacional no âmbito dos cursos jurídicos: impasses e ajustes no sistema avaliativo como técnica de controle” (OLIVEIRA, 2016).

aprendizagem significativa. Do contrário, não se assegura a qualidade educacional por lhe faltar equidade, que é condição para real inclusão e substancial permanência estudantil.

Num contexto de críticas crescentes ao chamado “ensino jurídico”, ou em sua acepção mais contemporânea de educação jurídica, nossa tese enfatiza a urgência de que o planejamento dos processos educacionais deve considerar e desenvolver os saberes, capacidades, habilidades, atitudes e valores dos sujeitos-aprendizes (dialogando com suas culturas e histórias/trajetórias de vida⁸), tanto por uma razão técnica quanto por uma demanda ética local e planetária.

As instituições de ensino superior, precipuamente as públicas, devem responder a essa problemática e propiciar uma educação que atenda às amplas necessidades subjetivas e sociais que atravessam a via do conhecimento. Essa meta é, especialmente, mais complexa no contexto de ampliação da heterogeneidade estudantil. Com efeito, o desafio de educar é amplificado pelas diferenças socioculturais e desigualdades socioeconômicas.

Para tanto, nossa investigação se arrisca⁹ ao empreendimento transdisciplinar, a superar eventuais segregações teóricas, percorrendo caminhos que, numa visão disciplinar, seriam típicos dos pesquisadores da educação. É que o fenômeno analisado demanda discussões pedagógicas fundamentais, passando pela filosofia da ciência e sociologia da educação, a envolver também problemas da antropologia filosófica, da teoria do conhecimento, das teorias de aprendizagem e de currículo.

⁸ Apenas para facilitar a compreensão inicial desta expressão, afirmamos que as trajetórias de vida são elementos fundamentais da educação que investe em metodologias ativas e que valorizam as histórias de vida dos discentes. Nesse fazer, “os conteúdos mobilizados emergem da historicidade e singularidade dos indivíduos. São saberes ocultos, que emergem do cotidiano”, ocupando “o lugar dos saberes formais, predefinidos e preexistentes à situação de formação, estruturados numa lógica cumulativa de saberes especializados e transferíveis” (SILVA, 2007, p. 25).

⁹ Antes de prosseguirmos gostaríamos de registrar uma nota pessoal, não no sentido de justificarmos a abordagem do tema, mas de esclarecer o “lugar de fala”, uma vez que possuímos graduação em Direito e não em Pedagogia, por exemplo, mas estamos tratando de teorias da educação e de práticas pedagógicas. Também superamos a ideia de que poderia haver algum interdito por estarmos a tratar de “ações afirmativas” sem nos enquadrarmos no perfil de seus beneficiários. Entendemos que a tarefa de realizar reflexões e pontes com outras áreas do conhecimento, sobre temas que podem ser invocados como exclusivos de alguns domínios, sujeitos ou formações, já faz parte de nossa trajetória, desde quando optamos por cursar um mestrado interdisciplinar, em Ciências Sociais e Humanas, algo não tão comum aos bacharéis em Direito, acostumados à disciplinarização do saber.

Se no mestrado trilhamos caminhos transdisciplinares, desta feita, como professor universitário de uma graduação em Direito, numa universidade federal (portanto, também “educador”, mesmo sem possuir licenciatura), nos consideramos em posição legítima para abordar questões que nos afetam, algumas indiretamente, outras mais diretamente.

Faremos isso com o devido respeito aos sujeitos envolvidos no estudo, especialmente, porque faz parte de nossa proposta educacional ampliar as vozes e a visibilidade dos estudantes. Não pretendemos silenciar qualquer expressão ou nos colocar como representante ou porta-voz de quaisquer movimentos sociais, instituições ou seus agentes. Trilhamos um percurso investigativo sobre questões que afetam a todos que participam da esfera pública, mormente, dos ambientes educacionais.

O campo de pesquisa que envolve o tema da “educação jurídica” é uma zona de fronteira que se liga, em parte, ao “direito educacional” e vem sendo desenvolvido não por pedagogos ou psicólogos da educação, mas, em regra, por bacharéis em Direito¹⁰. Mesmo para os normativistas e positivistas que tomam Direito por “lei” ou por “norma”, é inegável que o ensino-aprendizagem do Direito tem sido objeto de pesquisas jurídicas (não só “legalistas” nem apenas “pedagógicas”), próprias dos pesquisadores do Direito que se interessam pelo campo profissional ligado ao ensino jurídico, em interface e diálogo com as ciências da educação.

A presente pesquisa é um esforço de contribuir para a melhoria da educação jurídica universitária e, para tanto, reforça o convite para, enquanto comunidade acadêmica ou não, escapar à falácia do *argumentum ad hominem* (argumento contra a pessoa) e analisar a consistência ou não dos argumentos expostos para embasar nossas posições, considerando que são essas críticas e validações que poderão auxiliar no intento comum de aperfeiçoar o sistema de educação e na formulação teórica mais adequada e sólida para orientar políticas e a práxis dos sujeitos no campo educacional.

Nesta senda, nossos objetivos, são: **1º)** Analisar as políticas afirmativas de acesso à educação superior no Brasil, considerando as abordagens da multiculturalidade nos espaços escolares, a abordagem jurisprudencial sobre a matéria e os aspectos normativos que projetam funções sociais para a educação; **2º)** Identificar desafios relativos à permanência estudantil e à equidade como parâmetro de qualidade educacional, no contexto de implementação do sistema de cotas nas universidades federais, máxime, as que aderiram ao Programa REUNI; **3º)** Compreender as implicações epistemológicas na formulação de uma proposta educacional, levando em conta contribuições da filosofia da ciência, da teoria e sociologia do conhecimento e as interações entre ciência, política e educação; **4º)** Avaliar teorias de aprendizagem e teorias de currículo, destacando suas imbricações com interesses político-ideológicos em disputa no cenário educacional; **5º)** Examinar como a concepção de currículo baseado em competências se compatibiliza com o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem em ambientes educacionais marcados pela heterogeneidade estudantil, enfocando as políticas curriculares brasileiras no contexto global e as potencialidades para ações didático-pedagógicas inovadoras; e **6º)** Investigar as práticas educacionais vivenciadas

¹⁰ A obra coordenada por André Trindade (2009), intitulada “Direito universitário e educação contemporânea”, é um bom exemplo da produção acadêmica de juristas que conectam as questões da pedagogia universitária e do Direito Educacional, envolvendo as relações entre professores, alunos, gestores, profissionais, especialistas e técnicos que participam do contexto do ensino-aprendizagem, em sociedade, indo além das normativas e regulamentos jurídicos das instituições de ensino.

nas graduações em Direito da UnB e da UFRSA, especialmente, a partir das narrativas dos seus professores, estudantes e gestores acadêmicos, interpretadas à luz da proposta educacional defendida nesta tese.

Para cada objetivo acima especificado, dedicamos um capítulo da tese, seguindo o método e com base nas referências a seguir indicados.

1.2 Estratégias de abordagem teórico-metodológica

Os métodos que percorremos para construção da tese não se enquadram, monoliticamente, nas classificações mais recorrentes. Procedemos a reflexões do raciocínio **empírico-indutivo** (por contemplar a investigação de realidades específicas), todavia, sem a pretensão de formular uma síntese na forma de generalização oriunda dos casos analisados, por reconhecermos as contingências de cada instituição e a inviabilidade de realizar universalizações de tais premissas particulares¹¹.

Também não se pode afirmar que a metodologia será, simplesmente, **racional-dedutiva** (partindo, silogisticamente, do geral para o particular) ou **hipotético-dedutiva** (testando e experimentando consequências observáveis deduzidas de postulados), embora nos utilizemos de teorias para sustentar ideias e práticas mais adequadas à tese, numa espécie de projeção empírica das conjecturas teoricamente defendidas. A proposta educacional que temos como positiva e legítima é passível de ser reconhecida de múltiplas formas, já que uma teoria, especialmente, nas ciências humanas e sociais, é vivenciada sem nunca se ter total controle sobre os sujeitos, tampouco esse controle é objetivado por nós, que propomos uma educação fundada em autonomias. Assim, admitimos também que há aspectos da realidade complexa que escapam aos procedimentos metodológicos empreendidos¹².

¹¹ Entendemos a crítica feita à indução e ao empirismo, que não seriam úteis para fundar uma teoria ou lei universal. Todavia, não pretendemos aqui formular ou provar teorias, tampouco sustentar ou refutar a cientificidade do Direito (polêmica tão antiga). De todo modo, pertinente registrar a postura de Leilane Serrattine Grubba (2012, p. 6125-6126), para quem “uma teoria não pode ser inferida de dados empíricos. Por outro lado, científica é a teoria que pode ser testada empiricamente”, mas, “dedutivamente, ela [a experiência empírica] permite a refutação de teorias [...] a ciência do direito, assim como toda a ciência, se utiliza de lei e opera por meio de hipóteses e conjecturas, não por meio de exemplos. A indução é inaplicável à ciência do direito [...] A ciência não avança pela indução, mas pela contra-indução ou pelo raciocínio dedutivo...”.

¹² A esse respeito, Bastos (2009, p. 83) prevê que “o tipo de raciocínio empregado, o método de abordagem pode ser discutido através de quatro maneiras principais: a) método indutivo; b) método dedutivo; c) método hipotético-dedutivo; d) método dialético”.

Por lidarmos com a “investigação dos fenômenos em constante mudança” marcados por “ações recíprocas e contraditórias”, ainda, vamos nos apoiar no raciocínio **dialético**¹³, por assumirmos que o conhecimento não é algo estático, assim como a realidade não o é, especialmente, considerando os ambientes educacionais e os conflitos que lhe são inerentes. Nessa perspectiva, o real pode ser encarado como “uma massa heterogênea com todos os contrários em constante luta. Tal massa, além de estar dentro do fluxo sem ponto final, só pode ser entendida a partir de análises objetivas, concretas, do que se entende por real” (BASTOS, 2009, p. 85).

Como trabalharemos a concepção de competências¹⁴ como alinhada à educação que promove encontro dialógico de conhecimentos científicos e não-científicos (ecologia de saberes), reconhecendo os efeitos cognitivos das cosmovisões sobre as produções teóricas e sobre todas as reflexões humanas acerca da experiência empírica (que revela indissociáveis relações entre educação, política, economia, ideologia, ética, etc.), o pensamento complexo de Morin será um ponto de apoio pertinente para nossa trajetória metodológica.

Nossa abordagem se assemelha à noção de “método” de Morin (1992, p. 29-31), para o qual “metodologias são guias *a priori* que programam as investigações”, enquanto, o “método” se desprende ao longo do caminhar, como auxiliar da estratégia, comportando descoberta e inovação, pois “o método é a atividade pensante do sujeito” (MORIN, 2005, p. 337).

Vamos empreender uma pesquisa com atenção ao método¹⁵ porquanto, “como não somos gênios, precisamos de parâmetros para caminhar no conhecimento”, mas, complementa

¹³ Da dialética nos valem da percepção de que “para conhecer um objeto é preciso estudá-lo em todos os seus aspectos, em todas as suas relações e todas as suas conexões [...] Tudo é visto em constante mudança...” (GIL, 1989, p. 32). Apesar dessa projeção para a totalidade, as transformações constantes já indicam que os esforços metodológicos são mais intenções críticas, que apontam para notar contradições e conflitos que atravessam a realidade investigada, do que uma crença em se captar, efetivamente, os sentidos absolutos a partir da abordagem dos fenômenos.

¹⁴ Para adiantar um conceito que será melhor explorado neste trabalho, mas que se mostra importante expressar um pouco aqui, vamos aproveitar a definição de “competência” trazida pelo Projeto Pedagógico Institucional da PUCPR (PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná): “competência é a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes” para a atuação em situações complexas [...] Em outras palavras, por competência entende-se um saber-agir complexo resultante da integração, da mobilização e do agenciamento de um conjunto de capacidades e de habilidades (podendo ser de ordem cognitiva, afetiva, psicomotora ou social) e de conhecimentos (conhecimentos declarativos) utilizados de forma eficaz, em situações similares (LASNIER, 2000). De forma similar, Le Boterf (2006) considera que uma competência consiste em saber mobilizar uma série de recursos pessoais que ‘são múltiplos e diversos: conhecimentos, saber-fazer, capacidades cognitivas, recursos emocionais, competências comportamentais...’” (VOSGERAU, OLIVEIRA, SPRICIGO, MARTINS, 2017, p. 10).

¹⁵ Rogério Bastos (2009, p. 138), citando Pedro Demo, pontua que os quatro tipos e pesquisas (teórica, metodológica, empírica e pesquisa-ação) se intercomunicam entre si.

Minayo, “No entanto e apesar de tudo, a marca da criatividade é nossa ‘griffe’ (ou seja, nossa experiência, intuição, capacidade de comunicação e de indagação) em qualquer trabalho de investigação” (MINAYO, 2009, p. 16).

Por reconhecer a importância da descrição e justificação metodológica das pesquisas acadêmico-científicas, estamos a esclarecer os delineamentos da nossa investigação, mas cientes de que “esta classificação não pode ser tomada como absolutamente rígida, visto que algumas pesquisas, em função de suas características, não se enquadram facilmente num ou noutro modelo”. Por isso, “as propostas de classificação dos vários tipos de delineamento referem-se sempre a abstrações, a tipos ideais, que se aproximam mais ou menos dos delineamentos concretos”. (GIL, 2002, p. 44 e 71).

Nossa pesquisa pode ser compreendida tanto como **teórica** (não no “sentido de formular quadros de referência” e muito mais por se voltar “a estudar teorias, a burilar conceitos”) quanto como **empírica** (“dedicada a codificar a face mensurável da realidade”). Ao mesmo tempo, a investigação tem um caráter de pesquisa **metodológica**, porquanto questiona os modos e “técnicas de tratamento da realidade, a discutir abordagens teórico-práticas”, uma vez que se debruça sobre os modos de fazer ciência (teoria do conhecimento) e acerca dos processos de ensino-aprendizagem vivenciados em instituições específicas, a partir de um olhar teórico referenciado. Como o próprio Demo afirma, “nenhum gênero [de pesquisa] é estanque” (DEMO, 1995 p. 13).

A **primeira** etapa da pesquisa será mais histórico-analítica acerca do cenário atual de implementação do sistema de cotas nas universidades e dos desafios que se descortinam à medida que as instituições de ensino passam a gerir a heterogeneidade estudantil para assegurar inclusão e equidade educacionais. Ainda, para firmar o arcabouço teórico da pesquisa, serão fundamentados, na literatura acadêmica, as categorias e conceitos tratados na tese, demarcando o referencial da tese. A **segunda** e última etapa se pautará numa abordagem mais empírica, indo ao campo para coleta de dados das experiências dos cursos de graduação da UnB e da UFERSA. Em cada uma destas fases da pesquisa, será esboçado o tom crítico-propositivo (já que temos uma tese sendo defendida), não se fragmentando ou particionando a pesquisa em momentos estanques do texto, de modo que os argumentos estão diluídos e são recorrentes em todo o corpo da tese, não por redundância, mas por integridade e coesão.

A demonstrar os intercâmbios entre métodos de abordagem e de procedimentos, Pedro Demo (1985, p. 105) afirma que a dialética enriquece-se quando aproveita o possível da dedicação empírica e do rigor positivista.

A nossa pesquisa caracteriza-se por ser **qualitativa**, mas estamos cientes de que, “quando se fala de quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa¹⁶ ou qualitativa, apesar da liberdade da linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular” (SEVERINO, 2007, p. 119). O citado autor, inclusive, entende “preferível falar-se [...] de *abordagem qualitativa* [...] São várias metodologias que podem adotar uma abordagem qualitativa”. Em nosso caso, tanto a revisão teórica quanto o estudo de caso serão abordados qualitativamente.

A tipologia que classifica a pesquisa quanto aos objetivos, enxerga as modalidades exploratória, descritiva e explicativa. A presente investigação possui aspectos que a aproximam dos três tipos (BASTOS, 2009, p. 75).

A primeira parte da nossa pesquisa foi **exploratória**¹⁷, na qual levantamos informações sobre o cenário da educação superior brasileira e alguns desafios decorrentes da implementação das cotas, com foco sobre o perfil dos estudantes e acerca das discussões em torno das normativas que visam regulamentar as práticas nos espaços universitários. A etapa exploratória demonstra que “seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado”, recorrendo, além da pesquisa bibliográfica e estudo de caso, à “análise de exemplos que ‘estimulem a compreensão’” (GIL, 2002, p. 41).

Contudo, assumimos papel ativo na interpretação dos dados empíricos colhidos. Isso é comum, como assevera Bastos (2009, p. 77), quando pesquisas descritivas “se destacam por transcender a simples descrição dos dados”, indo além da identificação de fatos e avançando para análise e compreensão das relações. “Nestes casos, então, a pesquisa descritiva aproxima-se da pesquisa explicativa”.

Assim como pensa Gil (2002, p. 42 e 50), a **pesquisa descritiva** é própria das “que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”, sendo “também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais”, o que coincide com nossa proposta de investigação. Para tanto, se recorre ao tipo de pesquisa por “levantamento”, que se caracteriza “pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer [...] um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado”,

¹⁶ Em que pese a ênfase da pesquisa qualitativa, não negamos as contribuições de técnicas quantitativas, como, por exemplo, as úteis operações quantitativas que ficarão a cargo do *software* Iramuteq, que trabalha com base em frequências de palavras, que iremos aplicar ao corpus das entrevistas como ferramenta auxiliar na análise dos dados.

¹⁷ Para Bastos (2009, p. 75-76), a pesquisa exploratória “é o início de todo trabalho científico”, a qual “pode ser ilustrada através da pesquisa bibliográfica”.

compondo uma amostragem para análise qualitativa e não quantitativa (não se trata de um tipo de censo ou pesquisa estatística ou probabilística).

Nos termos postos por Bastos (2009, p. 77), realizamos também uma pesquisa **explicativa**, “por visar fundamentalmente detectar os fatores que influenciam a concretização de determinados fenômenos”, no sentido de tentar captar, a partir das falas dos entrevistados (docentes, discentes e gestores acadêmicos), as motivações e razões de certas práticas ou concepções.

Procedemos a preliminar revisão da literatura e, para necessário aprofundamento teórico, novas obras e autores foram sendo incorporados, somando mais de 260 referências citadas na tese, especialmente artigos, livros, teses e dissertações, bem como alguns documentos (relatórios, resoluções e pareceres do MEC, leis e decretos sobre educação, etc.), decisões judiciais (especialmente do Supremo Tribunal Federal) e publicações da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) acerca da educação superior.

Para embasar nossa metodologia, recorreremos aos autores citados neste tópico, encontrando suporte em suas obras que tratam de métodos, técnicas e projetos de pesquisa.

Para citar alguns referenciais para a nossa pesquisa, podemos elencar autores que criticam a pedagogia das competências, já que não trabalham apenas com autores que concordam conosco. Nesse sentido, as discordâncias serviram para amadurecimento da tese, mediante o processo de autocrítica, com críticas, especialmente, vindas de teorias de currículo pós-estruturalistas, como Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), bem como de autores como Michael Young (2014 e 2016). Outros autores ligados à pedagogia ou sociologia da educação, numa perspectiva crítica, foram examinados, como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992), Paulo Freire (1979a, 1979b e 1997), Moacir Gadotti (2003a e 2003b) e Dermeval Saviani (1990 e 2010).

Ao abordarmos aspectos relacionados à filosofia da ciência e à teoria do conhecimento, nos utilizamos da leitura de autores como Rubem Alves (1981), Herman Dooyeweerd (2010), Jürgen Habermas (1987), Johannes Hessen (1999).

Nossa perspectiva sobre as competências trilhou, inicialmente, a concepção de Loussia Penha Musse Felix (1997, 2005 e 2014), pesquisadora da educação jurídica, que coordenou o Projeto Tuning na América Latina, na área de Direito. Também consultamos os escritos de Pablo Beneitone, organizador do relatório final do Tuning América Latina (2004-2007), que tem o currículo por competências como pressuposto. Para aprofundar esse olhar sobre as competências, nos aproximamos das produções teóricas de Aurelio Villa Sánchez e Manuel

Poblete Ruiz (2007 e 2011), os quais trabalham com aprendizagem e avaliação baseadas em competências. Ademais, fortalecemos nossa tese com suporte nas ideias de Philippe Perrenoud (1978, 1999 e 2000), que conceitua as competências de modo compatível com nossa proposta, que se aproxima muito das perspectivas que abordamos e são manifestas nos trabalhos examinados de Elio Carlos Ricardo (2010) e Claisy Maria Marinho-Araújo e Almeida (2016).

Para tratar das políticas públicas de caráter afirmativo, recorremos a escritos de João Feres Júnior (2018), Valter Roberto Silvério (1999 e 2002), Evandro Charles Piza Duarte (2007) e Ana Claudia Farranha (2006 e 2014), que tratam das ações afirmativas, especialmente, de matiz racial. No campo da equidade e inclusão educacional nas universidades, pesquisamos as produções de vários autores, como Carla Silva Machado e Carolina Alves Magaldi (2016), Danilo Alain Simões Maciel (2014) e Marília Costa Morosini (2014), os quais pesquisam sobre a permanência estudantil no contexto de diversidade. Além desses, trouxemos para a tese resultados e análises que foram frutos de estudos sobre a implantação do sistema de cotas em algumas universidades, realizados por muitos pesquisadores, como Amélia Artes e Arlene Martinez Ricoldi (2015), André Lázaro (2018), Claudia Mayorga e Luciana Maria de Souza (2012), Clarissa Eckbert Baeta Neves (2012), Angela Randolpho Paiva (2015), Marlis Morosini Polidori (2014), Gabriela Solange Sagaz (2015) e Daniela Frida Drelich Valentim (2012).

Estas discussões passaram, necessariamente, pelos debates acerca das desigualdades e diferenças na educação, assunto que também tratamos com suporte em trabalhos de Anete Abramowicz, Tatiane Cosentino Rodrigues e Ana Cristina Juvenal da Cruz (2011), sem olvidarmos de Vera Maria Ferrão Candau (2008, 2011, 2012, 2012a e 2012b), Boaventura de Sousa Santos (1999, 2003 e 2007), Charles Taylor (2012), Natammy Luana de Aguiar Bonissoni (2017), os quais escrevem sobre as múltiplas abordagens do multiculturalismo.

Por adentrarmos no campo das relações e processos de ensino-aprendizagem, não nos restringimos a repetir as críticas ao ensino jurídico brasileiro, como as formuladas Luis Alberto Warat (1987), José Garcez Ghirardi e Marina Feferbaum (2012 e 2013) e diversos outros autores que citamos durante a construção da tese. Nossa tese colheu contribuições preciosas também da visão epistemológica de Edgar Morin (1992, 2000, 2003, 2005 e 2007) e sua perspectiva do pensamento complexo, que nos ajuda a pensar a importância da transdisciplinaridade. Para avançarmos nas críticas e fundamentarmos as proposições da tese, mergulhamos nas teorias da aprendizagem, explorando autores como David Ausubel (2003),

Benjamin Bloom (1972), Marco Antonio Moreira (1999), Joseph Novak e Bob Gowin (1996), Carl Rogers (1975 e 1997), entre outros.

Quanto aos procedimentos técnicos, como descrevemos acima, realizamos uma **pesquisa bibliográfica**¹⁸. “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45). Além disso, também procedemos à **pesquisa documental**¹⁹.

Ainda quanto aos procedimentos, uma pesquisa pode, ainda, ser enquadrada a partir dos “elementos mais importantes na coleta de dados”, mais especificamente, sobre o modo por meio do qual foram obtidos os dados. Segundo este critério, nossa tese tanto pode ser vista como pesquisa de **fontes de papel** (albergando as pesquisas bibliográfica e documental, descritas acima), assim como pesquisa de **fontes de pessoas**, já que a parte empírica está fundamentada, majoritariamente, em informações obtidas pelas entrevistas e grupos focais que realizamos (BASTOS, 2009, p 78).

Apesar de podermos utilizar a expressão “ir a campo”, quando nos referimos ao ato de entrevistar os sujeitos da pesquisa (às vezes, chamados de “objeto” por alguns autores), nossa pesquisa não se caracteriza, propriamente, como “pesquisa de campo”, que seria mais próprio da antropologia, se considerarmos que, neste tipo de pesquisa, “a coleta de dados é realizada em campo, ou seja, os dados são coletados no local onde ocorrem espontaneamente os fenômenos” (BASTOS, 2009, p. 79).

Em nosso caso, nossa pesquisa possui características parciais das pesquisas de levantamento, sendo que por um viés qualitativo, e de estudo de campo²⁰, embora não façamos observação direta das atividades e nos utilizemos de coleta de dados por meio de entrevistas. Como acentua Gil (2002, p. 53) “tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de

¹⁸ A pesquisa bibliográfica baseou, especialmente, os capítulos mais teóricos, recorrendo a “pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.”, ao trabalhar “a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”, os quais serviram de “fontes dos temas” pesquisados (SEVERINO, 2007, p. 122).

¹⁹ A pesquisa documental incluiu documentos legais (normas, decisões judiciais, projetos pedagógicos de curso) e notícias de jornal, cujos “conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima”, que demandarão nossa interpretação e crítica (SEVERINO, 2007, p. 123). Ainda que possam ter sido analisados por outros autores, os documentos “podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45).

²⁰ Notamos que “o estudo de campo apresenta muitas semelhanças com o levantamento”, porém o primeiro busca maior profundidade e o segundo pretende ter maior alcance. No estudo de campo, o foco está num certo grupo, comunidade ou instituição, enquanto a amostragem do levantamento projeta uma certa representatividade do universo definido de caráter estatístico. Para Gil (2002, p. 52-53), “o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação”.

trabalho, de estudo...”²¹. O seu desenvolvimento, além da observação direta, contempla “entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”, o que é, geralmente, conjugado com análises de documentos, etc.

Nosso acesso aos fenômenos centrais (práticas curriculares, educacionais e de ensino-aprendizagem) foi mediado pelas falas dos professores e estudantes e não colhidos durante as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Assim, nesta acepção, não estivemos “no campo”, já que o levantamento dos dados não se deu “em seu meio ambiente próprio” ou “nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção ou manuseio por parte do pesquisador” (SEVERINO, 2007, p. 123).

Com efeito, realizaremos um **estudo de caso**, entrevistando gestores, docentes e discentes dos Cursos de graduação em Direito da Faculdade de Direito (FD) da Universidade de Brasília e também da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), instituições federais de ensino superior (IES), a primeira situada em Brasília/DF e a segunda em Mossoró/RN.

A nossa investigação é um estudo de caso por tratar do estudo de realidades particulares. O fato de, anteriormente, não terem sido feitas investigações nestas duas universidades, simultaneamente e na perspectiva de defesa da tese da educação por competências, a pesquisa pode ser considerada, segundo a “tipologia quanto à natureza”, trazida por Bastos (2009, p. 74-75), como **trabalho científico original**, por não se caracterizar apenas como “pesquisas resumo”.

Em nosso estudo de caso²², a peculiaridade é de que exploramos duas realidades específicas (cursos jurídicos da UnB e UFERSA), por ambas serem federais e terem aderido ao REUNI, mas possuem histórias bem distintas, permitindo análises significativas e também comparativas, cada uma representando um grupo de universidades públicas: a UnB, como representativa de universidades com cursos jurídicos mais tradicionais, por ter iniciado o bacharelado em Direito em 1962 (ano da fundação da própria UnB); a UFERSA, como representativa de universidades com cursos jurídicos mais novos, tendo recebido a autorização de funcionamento do curso de Direito em 2010.

A pesquisa, ao ser compreendida quanto ao seu procedimento, é entendida “mais do ponto de vista de suas etapas, ressaltando suas particularidades” e, entre “os principais

²¹ O estudo de campo “constitui o modelo clássico de investigação no campo da Antropologia”, mas “sua utilização se dá em muitos outros domínios, como no da Sociologia, da Educação, da Saúde Pública e da Administração”

²² O estudo de caso, para Severino (2007, p. 121), trata-se de “pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo”.

métodos de procedimentos, que podem ser usados nas ciências sociais e nas humanidades”, seguiremos o “método comparativo” e o “método monográfico ou de estudo de caso”²³. Dizemos “comparativo” porque nossa investigação “se propõe a problematizar comparações entre esses diferentes grupos, com o intuito de levantar semelhanças e destacar as diversidades”, o que faremos a partir dos dados coletados da UFERSA e da UnB. Afirmamos também nos orientarmos pelo “método monográfico ou de estudo de caso”, porquanto ele “parte do princípio de que qualquer caso que se discuta além da superfície dos fatos e com sistematização pode ser significativo para a compreensão de muitos outros”, considerando “uma possível margem de erro”, porém estamos certos de que o contexto das citadas instituições é “representativo de muitos os outros casos semelhantes” (BASTOS, 2009, p. 91-94).

A nossa tese, inclusive, está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da UnB, mais especificamente em um projeto de Doutorado Interinstitucional (DINTER)²⁴, cuja Instituição Promotora é a própria UnB e a Instituição Receptora é a UFERSA.

A existência do DINTER já revela o nível elevado de qualificação da UnB, na área do Direito, que teve o curso de graduação criado em 1962, na capital federal (Brasília/DF), com mestrado iniciado na década de 70 e doutorado aprovado em 2003. Por sua vez, o curso de Direito da UFERSA, situado em cidade do interior potiguar do semiárido nordestino (Mossoró/RN), foi iniciado em 2010, tendo sido aprovado o mestrado em 2018. Algo interessante de se notar é que, apesar das diferenças históricas, ambas as instituições aderiram ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

²³ Para Bastos (2009, p. 91 e 94), “os métodos de procedimento também podem ser utilizados concomitantemente” e, além desses citados métodos, ainda, haveria o método “histórico”, o “estatístico”, o “estruturalista” e o “funcionalista”. Tais métodos não serão a ênfase da nossa pesquisa, embora utilizemos elementos históricos e dados quantitativos, assim como discutamos aspectos estruturais das instituições e da sociedade, assim como suas funções, especialmente, da escolarização (educação formal) universitária. Contudo, os citados métodos seguem princípios e lógicas específicas que requerem etapas e procedimentos próprios para que uma investigação, a rigor, afirme valer-se deles.

²⁴ Em texto hospedado no sítio eletrônico da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), encontramos a seguinte definição para DINTER: “Os projetos Dinter caracterizam-se pelo atendimento de uma turma ou grupo de alunos por um programa de pós-graduação com curso de doutorado reconhecido pelo CNE e já consolidado (conceito maior ou igual a 5), em caráter temporário e sob condições especiais, caracterizadas pelo fato de parte das atividades de formação desses alunos serem desenvolvidas no campus de outra instituição”. Disponível em <http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/dinter>. Acesso em 04 de abril de 2019.

No Ofício Circular n.º 5/2018-DAV/CAPES, de 14 de março de 2018 (disponível no link <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/23032018-Oficio-Circular-n-5.pdf>), consta que os objetivos do DINTER são: “viabilizar a formação de [...] doutores fora dos centros consolidados de ensino e pesquisa para atuação na docência e/ou na pesquisa; subsidiar a criação de novos programas de pós-graduação *stricto sensu*; auxiliar no fortalecimento de grupos de pesquisa e promover a cooperação entre instituições de ensino e pesquisa”.

(REUNI). Esse Programa também será objeto de análise porquanto se pauta em diretrizes voltadas para inclusão, permanência e mudanças curriculares, metodológicas e relacionadas a inovações nos processos de ensino-aprendizagem.

Essas IES, então, representam uma amostra²⁵ relevante para o momento atual das políticas de expansão das universidades federais, da inclusão discente e da qualificação docente na área do Direito, permitindo alguns traços comparativos²⁶ entre elas, a partir das entrevistas de seus docentes, estudantes e gestores acadêmicos, bem como da análise de outros documentos e trabalhos que se debruçaram sobre tais instituições, sem prejuízo de menções a outras universidades que compõem o sistema de ensino superior do país.

Estamos certos dos limites que todo levantamento empírico apresenta, especialmente, porque é necessário operar recortes para eleger os indivíduos a serem entrevistados e também o que se pretende saber ou apurar desses sujeitos, haja vista que seria inviável, por exemplo, coletar e analisar dados de mais de 80 professores, se somados os docentes da FD/UnB e da graduação em Direito da UFERSA, considerando a extensão do roteiro estruturado com mais de 30 perguntas abertas, mas que, sabidamente, não indaga sobre “tudo” da realidade institucional.

Nesse sentido, Gil (2002, p. 51) afirma que “na maioria dos levantamentos, não são pesquisados todos os integrantes da população estudada”. Como nossa pesquisa não tem cunho quantitativo, a seleção não procedeu a procedimentos estatísticos para seleção da amostra. A nossa amostragem seguiu o tipo não-probabilístico, não aleatório, mas, sim, intencional²⁷, a qual também já se pautou em elementos qualitativos, quais sejam: foram entrevistados 06 (seis) professores de cada instituição, sendo 02 (dois) docentes de cada um dos 03 (três) Eixos de Formação (expressão que constava na Resolução n.º 09/2004 do CNE/MEC, substituída por “perspectivas formativas”, nos termos da nova Resolução n.º 5/2018 do CNE/MEC, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito).

²⁵ “Os levantamentos por amostragem gozam hoje de grande popularidade entre os pesquisadores sociais, a ponto de muitas pessoas chegarem mesmo a considerar pesquisa e levantamento social a mesma coisa. Na verdade, o levantamento social é um dos muitos tipos de pesquisa social que, como todos os outros, apresenta vantagens e limitações” (GIL, 2002, p. 51).

²⁶ A etapa “comparativa” de investigação pode ser tida como um dos métodos de procedimento, juntamente com a análise “histórica” (entre aspas porque não faremos, propriamente, uma historiografia, mas apenas serão citados alguns elementos que compõem o percurso das políticas curriculares dos cursos jurídicos no país desde sua criação) (LAKATOS; MARCONI 1992, p. 106).

²⁷ “A amostra intencional existe, quando a escolha dos indivíduos é feita não tanto pela ‘representatividade’ mas, porque eles podem prestar a colaboração de que se necessita” (VIEIRA, 2008, p. 42).

Além desse elemento qualitativo intencional, o tempo para conclusão da pesquisa e a disponibilidade dos docentes entrevistados foram aspectos que justificaram a não inserção de outros docentes na amostragem, o que nos aproxima da amostragem por acessibilidade.

Remetemos os convites aos docentes da UFERSA, por *e-mail*, no início de agosto de 2018. Todos os convites foram aceitos prontamente, agendando-se os horários e locais das entrevistas presenciais, no âmbito da própria universidade, entre 14 e 27 de agosto de 2018, exceto o Pró-Reitor de Graduação, que foi entrevistado em 19 de setembro de 2018.

Por sua vez, os convites aos docentes da UnB foram feitos, também por *e-mail*, pela orientadora da pesquisa, que também é professora da UnB. Os primeiros convites foram lançados no final de setembro de 2018. As entrevistas aos docentes da UnB se efetivaram entre 15 de outubro e 13 de dezembro de 2018, finalizando com o Decano de Graduação em 09 de janeiro de 2019. Houve ausência de resposta por parte de um convidado, o que nos demandou convidar outro docente, que respondeu positivamente.

A escolha da amostra também se processa em face da viabilidade da pesquisa. Ao trabalharmos com a UFERSA e a UnB, garantimos o acesso aos professores, estudantes e gestores destas instituições, assegurando a coleta de dados para análise. A quantidade de universidades pesquisadas mostra-se suficiente para a investigação qualitativa que se pretende realizar, sem pretensões de generalizações. As comparações não serão, fundamentalmente, numéricas, mas de posturas e perspectivas dos entrevistados, a exigir um olhar de profundidade sobre os dados coletados.

Nesse desafio de realizar pesquisa jurídica empírica, seguiremos as recomendações de que “todas as pesquisas empíricas de qualidade compartilham duas características. A primeira é que o pesquisador normalmente tem um ou mais objetivos específicos em mente [...]. A segunda é que [...] o pesquisador seguirá algumas regras gerais para alcançá-lo...” (EPSTEIN, KING, 2013, p. 23). Para estes autores, os objetivos podem ser de “coletar dado”, “resumir dados” e “fazer inferências descritivas ou causais”. Iremos fazer a coleta e, em seguida, proceder às inferências quando da análise.

Para tanto, a técnica de pesquisa empregada na etapa empírica consistirá em **entrevistas**²⁸ e **grupos focais**. Essa técnica é nomeada por Bastos (2009, p. 97 e 99) como “documentação indireta” por meio da “observação direta intensiva”. Em nosso caso, ocorrerá por meio das entrevistas estruturadas ou padronizadas, as quais se definem por “uma série de

²⁸ A entrevista, conforme entende Severino é uma “técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto de uma interação entre pesquisador e pesquisado”. Ao fazermos essa aproximação, visamos “apreender o que os sujeitos pensam, representam, fazem e argumentam” (SEVERINO, 2007, p. 124).

perguntas a um informante, conforme um roteiro preestabelecido”, seguindo uma mesma ordem, a fim de permitir comparações entre as respostas.

As entrevistas que realizamos foram **estruturadas** porquanto nelas as “questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna”. Seguindo o roteiro de perguntas, as entrevistas foram bem diretivas, a fim de obter, “do universo dos sujeitos, respostas também mais facilmente categorizáveis, sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamentos sociais” (SEVERINO, 2007, p. 125).

Antes da sua efetiva aplicação, realizamos um pré-teste com um professor universitário, ligado a uma instituição de ensino não pesquisada na tese, mas que também leciona na graduação em Direito. Após este teste, discutimos sobre a pertinência das perguntas, apresentando ao entrevistado “teste” os objetivos da tese. O mesmo procedimento foi feito com um estudante de graduação em Direito, da mesma instituição daquele docente, sendo que ao discente também apresentei o roteiro do grupo focal. Esse procedimento funcionou como uma espécie de validação, somada às análises feitas pela orientadora da pesquisa e membros da banca de qualificação.

Inicialmente, pela complexidade que envolve o tema da pesquisa sobre educação jurídica universitária no contexto de heterogeneidade estudantil, projetamos uma grande quantidade de perguntas a serem respondidas, objetivamente, por meio de questionário *online*, dirigido a todo corpo docente da graduação em Direito da UnB e UFERSA. A ideia inicial era de gerar estatísticas, portanto, ter um olhar mais quantitativo. Após reflexões, pensamos que seria mais adequado utilizar, ao invés de alternativas fixas como possíveis respostas, a escala Likert. Essa proposição também foi abandonada perante a dificuldade representada pela transposição e interpretação deste tipo de escala de resposta psicométrica, especialmente, em face da quantidade de perguntas ser superior a 30 e a natureza das questões relativas às práticas e concepções em torno do processo de ensino-aprendizagem.

Além desse receio quanto à inaptidão de um instrumento do tipo questionário (com perguntas abertas e/ou fechadas) servir ao objetivo da investigação, outra circunstância nos conduziu a adotar as entrevistas estruturadas por amostra intencional foi o risco de termos poucos retornos positivos aos questionários *online*. Então, como os questionários tendiam a um olhar, de certa maneira, mais quantitativo de abordar as respostas, ainda que a ênfase fosse qualitativa, se houvesse uma baixa adesão pelos professores e estudantes, restaria comprometido o resultado da pesquisa.

Por outro lado, se fossem anônimas as respostas *online*, não teríamos como controlar a fidedignidade relativa à identidade dos respondentes que tiveram acesso ao *link* (muitos

poderiam não ser o público-alvo) e quantas vezes a mesma pessoa poderia ter replicado suas opiniões em vários questionários. Noutra quadrante, sem o anonimato, tínhamos o efeito inibidor da exposição nominal, a potencializar condutas de autopreservação ou de revanchismo institucional ou pessoal, em que os indivíduos poderiam evitar se indispor com certas visões e hábitos do curso, de alunos ou de professores, assim como usar o questionário para expressar uma espécie de retaliação em face de alguma animosidade interna que não tenha relação necessária com as práticas e concepções curriculares.

É certo que as entrevistas não impedem tal comportamento, mas o tom de voz e o vocabulário podem permitir tais percepções pelo pesquisador. Por meio das entrevistas, inclusive, conseguimos notar posturas bastante receptivas dos docentes da UFERSA e da UnB, ainda que com discordâncias e críticas diferentes aos assuntos abordados. Não houve atitudes formais a ponto de engessar o diálogo, o qual transcorreu, em algumas respostas, em tom coloquial, escapando à tradição jurídica de rebuscamento linguístico. Embora os respondentes tenham demonstrado conhecimento técnico e uso do vernáculo, em alguns instantes, ficaram à vontade para empregar até gírias, sem prejuízo de fundamentarem suas posições em argumentos consistentes, a partir de suas referências teóricas ou práticas, na avaliação deles, exitosas.

Ademais, renunciemos à aplicação do questionário para evitar o risco do preenchimento automático e irrefletido de alguns que não teriam real interesse em cooperar com a pesquisa ou que se sentiriam cansados de avaliar tantas alternativas a muitas perguntas. Reconhecemos, assim, a extensão dos instrumentos de coleta, a nos indicar que as entrevistas seriam o melhor percurso investigativo, uma vez que as pessoas teriam conhecimento prévio sobre o tema da pesquisa e a duração média do diálogo, aferida nos testes feitos com voluntários, para validar o instrumento.

Os instrumentos de coleta de dados começaram a ser elaborados em setembro de 2017. Além da orientadora da tese colaborar durante todas as fases de construção, um professor e um estudante foram convidados (ambos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN) e aceitaram fazer o teste de aplicação dos instrumentos em agosto de 2018. No mesmo período, a colega doutoranda em Direito da UnB, Jhessica Luara Alves de Lima, também participou de um teste de aplicação do questionário. Ainda em outubro de 2017, contamos as orientações do Prof. Terrie Ralph Groth sobre ajustes e mudanças nos citados documentos.

Após a coleta de dados, utilizamos um *software* de apoio à análise de conteúdo, chamado Iramuteq (trataremos mais deste programa computacional a seguir), especialmente

destinado a *corpora* textuais extensos, como foi o nosso. Algo relevante a ser mencionado, neste momento, é que uma das análises que o citado *software* realiza é a “Classificação Hierárquica Descendente (CHD)”, a qual, entre vários resultados, aponta a quantidade de segmentos de texto retidos, associado às classes em que se divide o texto. Quando o percentual de retenção é superior a 70% ou 75%, a comunidade acadêmica tem convencionado que o texto é significativo para interpretações embasadas, como iremos evidenciar adiante.

Isso indica que os entrevistados, majoritariamente, estão a falar das mesmas questões e assuntos. De certa maneira, essa análise também valida os instrumentos de coleta (tantos das entrevistas individuais quanto os grupos focais), os quais demandaram dos sujeitos dispor de semelhante vocabulário, ainda que com opiniões divergentes, em alguns aspectos, estavam abordando a mesma temática. Tal resultado demonstrou que os roteiros de perguntas, ainda que extensos, apresentavam coerência quanto ao tema central da tese.

Sem a impessoalidade típica do questionário, entrevistamos pessoalmente, presencialmente ou por meio dos programas *Skype* ou *WhatsApp* (alguns contatos com vídeo e som, outros apenas com áudio sem imagem, para garantir mais fluência no diálogo, em razão da velocidade da transmissão de dados pela *Internet* e/ou preferências dos entrevistados). Todas as entrevistas foram gravadas e degravadas (transcritas do formato sonoro para plataforma textual), durando cada entrevista de 36 (a entrevista mais curta) a 70 minutos (as outras entrevistas foram na média de 60 minutos).

As entrevistas estruturadas visaram compreender as perspectivas dos entrevistados em torno da educação jurídica no contexto de heterogeneidade estudantil, indagando também sobre a concepção de educação centrada no aluno, uso de metodologias ativas e consideração das condições socioeconômicas e culturais dos estudantes nos processos educacionais, em cotejo com as diretrizes curriculares nacionais e os projetos pedagógicos do curso. Também indagamos sobre a relevância da interdisciplinaridade e acerca das ações de extensão e pesquisa. No momento da análise, o referencial teórico será a educação por competências²⁹.

²⁹ O modelo de aprendizagem por competências é adotado pelo Projeto Tuning. Ele nasceu, em 1999, como desdobramento da Declaração de Bolonha do mesmo ano. Desde 2003, de uma iniciativa para responder às necessidades europeias, o Tuning se expandiu pelo mundo. Hoje, se constitui como uma rede de comunidades de aprendizado, com colaboração de pesquisadores de diversas áreas, possuindo uma metodologia de trabalho bem definida por eixos (perfil do curso ou do diploma, programa de ensino e trajetória de quem aprende). O projeto visa pensar em meta-perfis que categorizam as competências de cada área, sempre atenta às tendências de futuro dos perfis.

Loussia Penha Musse Felix (2014, p. 27) foi responsável por editar os resultados do Tuning América Latina, na área de Direito, e traz a concepção deste projeto acerca de competência: “Vale mencionar que uma competência pode ser definida, segundo o glossário TUNING, como ‘uma combinação dinâmica de conhecimento, compreensão, capacidades e habilidades. Fixar estas competências é o objetivo dos programas

Além dos docentes da graduação em Direito da UFERSA e UnB, foram entrevistados os gestores acadêmicos³⁰ em exercício na função de Pró-Reitor ou Decano de Ensino de Graduação, seguindo roteiro semelhante ao aplicado aos demais professores, os quais contemplam questões em torno da diversidade estudantil, inclusão, permanência e valorização da heterogeneidade discente, especialmente em razão da implementação das políticas afirmativas das cotas de acesso às universidades federais.

Com os discentes, foram realizados grupos focais, nos quais as perguntas-orientadoras buscaram captar as perspectivas dos estudantes acerca dos mesmos temas indagados aos docentes e gestores acadêmicos. As perguntas feitas nos grupos focais foram apenas 5 (cinco), sintetizando os assuntos presentes no roteiro das entrevistas individuais. Chegamos a construir um questionário com a mesma quantidade de perguntas feitas aos docentes, todavia, optamos pela técnica do grupo focal, dada sua potencialidade descrita pela literatura, para fins de pesquisa qualitativa de crenças, opiniões e sentimentos. Além disso, a tentativa de alcançar mais estudantes dos que nos grupos focais implicaria em projetar um instrumento menos extenso, abrindo mão de citar temas valiosos, aos quais foram submetidos os demais entrevistados (professores e gestores acadêmicos), que suscitaram falas riquíssimas. Por fim, tenderia a um tipo de análise de matiz mais quantitativo do que qualitativo, ou seria qualitativo com pouca profundidade, se pautada em respostas curtas ou objetivas, considerando a elevada probabilidade de respostas superficiais ou “apressadas”, assim como o risco de um baixíssimo número de participantes efetivos responder ao questionário.

Além do vínculo aos variados Eixos de formação, os outros parâmetros seletivos para os professores disseram respeito à condição de serem efetivos (o que pressupõe a submissão e aprovação de todos a semelhantes regras do concurso público para docência: prova escrita, didática e de títulos) e a conclusão do estágio probatório³¹, com intuito de garantir certo

educacionais. Competências são formadas em variadas unidades de crédito e alcançadas em diferentes estágios. Podem ser divididas em competências relacionadas a áreas de estudo específicas e competências genéricas (comuns a qualquer grau ou curso) (González; Wagenaar, 2003, 255)”.

³⁰ Entre os professores, podem ser considerados “gestores acadêmicos” os Coordenadores dos Cursos de Graduação, os quais foram entrevistados, um de cada universidade investigada (levando em conta que a UnB possui 2 turnos e uma Coordenação para cada turno, entrevistamos um dos Coordenadores, excluindo o outro que participou da banca da qualificação da tese, a fim de evitar respostas menos espontâneas), por também se enquadrarem nos critérios fixados para os demais docentes e para ampliar nossa análise com a inclusão de outros olhares daqueles que, além das atividades docentes típicas, se dedicam à administração universitária. Como as falas dos entrevistados serão analisadas em bloco, mantemos o compromisso de não relacionar respostas específicas aos sujeitos participantes da pesquisa.

³¹ Apenas um sujeito entrevistado não atendeu a esse critério de conclusão do estágio probatório, devido ao fato de ser o único docente efetivo remanescente ligado a certo Eixo de formação (não informado aqui para zelar pelo sigilo da sua identidade), considerando que o outro docente deste Eixo, servidor estável, já havia sido entrevistado, não havendo outro disponível na respectiva perspectiva formativa.

tempo de permanência e convivência com a instituição, a fim de assegurar que os sujeitos entrevistados tivessem um conhecimento mínimo acerca do cotidiano institucional.

Diante desse contexto, buscamos coletar as falas de mais de um docente por Eixo, bem como assegurar a mesma quantidade de homens e mulheres entrevistados³². Assim, foram entrevistadas 06 professoras e 06 professores, totalizando 12 docentes entrevistados, aos quais foram somadas mais 02 entrevistas dos gestores acadêmicos³³: o Decano do Ensino de Graduação da UnB e o Pró-Reitor de Graduação da UFERSA (as nomenclaturas dos cargos são distintas, mas as atribuições são semelhantes). Todas as entrevistas ocorrem entre 14 de agosto de 2018 e 09 de janeiro de 2019.

Os roteiros com as perguntas direcionadas aos docentes e aos gestores acadêmicos foram semelhantes, com poucos ajustes, feitos em razão da atividade administrativa dos decanos/pró-reitores, e encontram-se ao final desta tese (APÊNDICE A e APÊNDICE B, respectivamente), juntamente com o documento referente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE C).

Para manter o sigilo e confidencialidade dos entrevistados, compromisso firmado quando da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as respostas não serão analisadas individualmente, mas por grupos institucionais (entrevistados da UnB e entrevistados da UFERSA). Reconhecemos que uma análise individual poderia resultar em percepções bem instigantes em torno de cada educador, todavia, nosso objetivo está ligado a uma compreensão mais abrangente ou geral da realidade dos cursos pesquisados, mais do que a uma perspectiva ou prática de um ou outro docente específico. O tom das respostas foi bem pessoal e um exame individualizado, facilmente, revelaria a identidade do entrevistado, já que todos os sujeitos falavam de suas experiências, citando nome das disciplinas sob sua responsabilidade, dando exemplos de seus projetos e relatando sua formação e atuação acadêmico-profissional de forma bem específica.

³² Embora não tenhamos a pretensão de fazer um recorte analítico por sexo, a igualdade numérica entre entrevistados homens e mulheres foi pretendida para assegurar essa equidade entre os sujeitos que compõem o corpo docente efetivo dos cursos, ainda que, a proporção de docentes mulheres se aproxime de 25% na UnB e de 30% na UFERSA, considerando a graduação em Direito e as informações constantes dos sites oficiais dos respectivos cursos (www.fd.unb.br e direito.ufersa.edu.br), consultados em 10 de abril de 2019. Portanto, não se trata de uma amostra por quotas, conforme definida pela literatura (VIEIRA, 2008). Levando em conta os dados citados, também não vislumbramos a possibilidade de entrevistar, de forma equitativa, professores com deficiência, negros ou oriundos de escolas públicas, diante da ausência representativa de indivíduos com essas características ou da capacidade de aferi-las com os instrumentos disponíveis.

³³ As percepções dos gestores acadêmicos são importantes na medida em que são também professores que conhecem o cotidiano das práticas de ensino-aprendizagem, mas, especialmente, porque os temas da inclusão, permanência, equidade, mudanças estruturais em projetos de curso, apoio e capacitação didático-pedagógicos e modelos curriculares são questões que dependem muito de decisões político-administrativas das instituições de ensino. Com poucos ajustes, o mesmo roteiro de perguntas foi aplicado aos professores dos cursos jurídicos e aos pró-reitores de graduação, de modo a viabilizar a análise conjunta das respostas.

As entrevistas do pró-reitor e do decano de ensino de graduação da UnB e UFERSA também serão analisadas de forma conjunta aos docentes, não só porque os titulares destes cargos são também professores, embora não do curso de Direito, mas, sobretudo, para garantir a não identificação da percepção específica destes gestores acadêmicos. Caso contrário, se fôssemos analisar e/ou comparar, individualmente, as entrevistas de cada gestor, feriríamos o dever ético assumido com os indivíduos da pesquisa, de que não iríamos associar as respostas a um entrevistado específico e identificável. Desse modo, as posições dos gestores acadêmicos serão reunidas, enquanto *corpus* analítico, aos textos referentes às transcrições das falas dos docentes.

Para operacionalizar esse tipo de análise de dados em conjuntos de entrevistas (UFERSA e UnB), utilizaremos o *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*)³⁴, sobre o qual iremos detalhar mais quando da **análise de conteúdo** dos *corpora* (plural de *corpus*) textuais.

O Iramuteq “destina-se aos pesquisadores que trabalham com análise qualitativa de conteúdo textual, como entrevistas, documentos, artigos de revistas, jornais, notícias etc., fontes usadas tradicionalmente em Ciências Humanas e Sociais” (SALVIATI, p. 2017, p. 5). Por ora, é bastante dizer que o Iramuteq consegue auxiliar na análise de grupos de entrevistas reunidas em um só *corpus*, viabilizando “diferentes tipos de análise de dados textuais”, como a lexicografia básica (frequência de palavras), “classificação hierárquica descendente, análises de similitude”, distribuição e organização de “vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara”, inclusive compondo “nuvem de palavras” (CAMARGO, JUSTO, 2013, p. 515).

Como cada uma de nossas 14 entrevistas duraram, em média 1 hora, nosso material textual, resultante da transcrição das falas, foi bastante extenso, inviabilizando uma análise de discurso, o que nos apontou para o emprego de instrumentos metodológicos próprios da análise de conteúdo. Além das entrevistas individuais, temos a analisar os textos dos 04 grupos focais com estudantes, que também tiveram duração média de 1 hora cada encontro.

Estamos cientes das distinções entre as técnicas ou métodos (a depender da perspectiva ou do autor) denominadas “análise de discurso” e “análise de conteúdo”. Há, ainda, autores que as chamariam de disciplinas ou escolas. A primeira tem a linha francesa como a mais conhecida no meio acadêmico brasileiro, por meio de nomes como Michel

³⁴ Em seu tutorial oficial na língua portuguesa, temos a definição do IRaMuTeQ como “um software licenciado por GNU GPL (v2) que permite fazer análises estatísticas sobre corpora textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras (Loubère & Ratinaud, 2014). Ele ancora-se no software R (www.r-project.org) (Aquino, 2014) e na linguagem python (www.python.org)” (CAMARGO, JUSTO, 2018, p. 3).

Pêcheux e Michel Foucault, entre outros. Seu foco é a “posição discursiva do sujeito, legitimada socialmente pela união do social, da história e da ideologia, produzindo sentidos” (CAREGNATO, MUTTI, 2006, p. 684).

Os dados obtidos, a partir das entrevistas e grupos focais realizados durante a investigação, serão objeto de **análise de conteúdo**, que “é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens”, correspondendo a “um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações” (SEVERINO, 2007, p. 121-122).

A nossa análise de conteúdo terá referencial em Bardin (1979). Ela foca em obter indicadores que possibilitem inferências a partir dos textos. Essa análise, habitualmente, é realizada por meio “do método de dedução freqüencial ou análise por categorias temáticas”. A tarefa hermenêutica, propriamente dita, vem após captar a freqüência das palavras ou inserir os segmentos textuais em “classes de equivalências definidas”, o que já demanda certa significação por parte do pesquisador. Vamos nos valer da “análise categorial” ao dialogar as “categorias conforme os temas que emergem do texto”³⁵ com nosso referencial teórico, o que exige “identificar o que eles têm em comum, permitindo seu agrupamento”, no que o Iramuteq irá auxiliar bastante, para que cumpramos as três grandes etapas previstas por Bardin “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e interpretação” (CAREGNATO, MUTTI, 2006, p. 683). Estas etapas serão mais detalhadas quando da análise dos dados.

A escolha pela análise de conteúdo não significa uma tentativa de fuga do pesquisador, porquanto a própria Bardin (1979, p. 9) destaca que, “enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade”. Desse modo, essa técnica não visa sustentar uma falsa e utópica neutralidade.

³⁵ Temos forte expectativa, dada a forma de construção de nosso instrumento de coleta de dados, que orientou as entrevistas e grupos focais, de que o Iramuteq, ao analisar as freqüências das palavras e organizar os temas textuais, representará, como pertencentes às mesmas classes ou classes vinculadas, vocábulos ligados aos principais conceitos e categorias da tese, relativos ao papel do professor, do aluno, da universidade, bem como sobre aspectos metodológicos e epistemológicos dos processos de ensino-aprendizagem.

Esse modo de formular as categorias que facilitarão a análise de conteúdo é recorrente, como os pesquisadores aqui citados expressam: “Após a transcrição e leitura do material arquivado, construiu-se o modelo analítico composto por categorias, que corresponderam às classes de palavras geradas pelo software IRAMUTEQ. As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados, e nesta pesquisa optou-se pela utilização destas categorias analíticas pós-coleta por serem mais específicas, concretas e por critério léxico” (MOIMAZ, AMARAL, MIOTTO, COSTA e GARBIN, 2016, p. 570).

Por outro lado, fazer “análise do discurso” com os textos dos nossos entrevistados demandaria um aprofundamento em suas biografias, percursos acadêmicos e posições político-ideológicas assumidas em suas produções, individualizando e destacando os contrastes entre os entrevistados, terminando por identificá-los, o que contrariaria o compromisso ético assumido com os sujeitos, formalmente, por meio do TCLE.

Ademais, a análise do discurso aplicada a um *corpus* tão extenso quanto o nosso necessitaria de mais tempo, além do limite disponível para término da pesquisa, assim como implicaria em ampliar a subjetividade das interpretações, no sentido de que seria preciso escolher³⁶ frases, locuções e aprofundar a hermenêutica de colocações e formas de expressão, marginalizando, por incapacidade de exame exaustivo do texto, muitos fragmentos textuais, sem um critério de caráter tão seguro e objetivo como as ferramentas do Iramuteq nos oferecem para auxiliar a análise de conteúdo³⁷.

Com efeito, o recurso ao Iramuteq, *software* validado pela comunidade acadêmica, para funcionar com grandes *corpora* textuais, será fundamental. Este programa é voltado a “analisar grande volume de textos”, haja vista que “o uso de novas técnicas para manipular e apresentar grandes volumes de dados leva a novas possibilidades de análise – pois construir uma representação, naturalmente, é propor uma interpretação”. Com isso, se torna possível “identificar o contexto em que as palavras ocorrem”, executar “análise lexical do material textual” e particionar “o texto em classes hierárquicas, identificadas a partir dos segmentos de textos que compartilham o mesmo vocabulário, facilitando, assim, o pesquisador conhecer seu teor” (SALVIATI, 2017, p. 5).

Nossa pesquisa, sem desprezar a importância das contradições e discrepâncias entre os sujeitos pesquisados, visa muito mais encontrar aproximações, semelhanças e ideias comuns que apareçam como prováveis práticas e discursos majoritários recorrentes que caracterizam os espaços institucionais investigados. Isso não impedirá destaques pontuais de frases,

³⁶ A autolimitação parcial da atuação do pesquisador já é uma decisão subjetiva. Portanto, não pretendemos, pelo uso de um *software*, defender uma espécie de neutralidade científica. Estamos cientes de que a tarefa hermenêutica, presente na análise de conteúdo, implica o intérprete na construção/explicação de sentidos dos textos/narrativas dos entrevistados, a partir da interação com nossa cosmovisão e nosso referencial teórico. Todavia, não se trata de um procedimento anárquico, metodologicamente.

³⁷ Bardin (1979, p. 222) chega a denominar de “análise do discurso” uma das técnicas da análise de conteúdo, embora deixe clara sua crítica, aproximação e distanciamento, da análise de discurso proposta por Pêcheux, na qual ela afirma existir “uma tentativa totalitária”, por pretender reunir várias teorias de forma interdisciplinar, “cuja ambição é sedutora mas em que as realizações são anedóticas. O que é deplorável”.

Não chegamos a esse ponto de crítica e rejeição em relação à análise do discurso, porém não entendemos ser viável ou a mais adequada para os objetivos e limites de nossa abordagem, sem hierarquizar ou valorar qual técnica/método seria o melhor, em abstrato, para todo e qualquer trabalho.

expressões ou significações que apontem para ações tidas como marginais ou não hegemônicas na própria instituição.

Entendemos também que o agrupamento dos entrevistados é válido diante de certa homogeneidade entre eles, por serem todos docentes efetivos de universidades federais brasileiras, compondo, em certo sentido, um quadro sociointelectual privilegiado no meio acadêmico e jurídico, local e/ou nacional. Obviamente que, mesmo assim, seria possível levantar incongruências e disparidades entre a produção científica deles, seus focos variados de atuação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, os itinerários profissionais e formações acadêmicas que passam por locais e temáticas diversas, questões atinentes às variações de percepções a partir da idade, sexo, raça ou eixo formativo de atuação no curso, etc. Contudo, esse não será o foco de nossa análise, que tem um tom mais de compreensão institucional ou coletiva.

As similitudes, frequências e vínculos entre as palavras e unidades textuais das transcrições das entrevistas serão identificados com recursos do programa computacional Iramuteq, que dará suporte à análise de conteúdo que iremos realizar, tendo Laurence Bardin (1979) como principal referência teórica dessa técnica/método analítico.

A análise qualitativa dos dados textuais obtidos via entrevista e grupo focal é, plenamente, compatível com o uso do *software* Iramuteq, que se processa a partir de operações quantitativas (cálculos estatísticos e de frequência), sendo essa junção **quali-quant** bastante consolidada no meio acadêmico³⁸⁻³⁹.

De certa forma, nosso método transmite nossa maneira de pesquisar, ensinar e fazer extensão, assim como reflete a proposta pedagógica que defendemos para lidar a com heterogeneidade estudantil. É que, ao considerarmos a diversidade étnico-racial um elemento de riqueza cultural a ser aproveitado nos processos educacionais para viabilizar e potencializar aprendizagens significativas, a exigir que esses processos também estejam

³⁸ A própria Bardin (1979, p. 116 – itálicos no original) relata as disputas históricas entre analistas (de conteúdo), alguns em defesa da abordagem quantitativa e outro da qualitativa. Segundo ela, “A discussão abordagem quantitativa *versus* qualitativa, (sic) marcou um volte-face na concepção da análise de conteúdo. Na primeira metade do século XX, o que marcava a especificidade deste tipo de análise, (sic) era o *rigor* e, portanto, a *quantificação*. Seguidamente, compreendeu-se que a característica da análise de conteúdo é a *inferência* (variáveis inferidas a partir de variáveis de inferência ao nível da mensagem), quer as modalidades de inferência se baseiem ou não, (sic) em indicadores quantitativos”. Nossa abordagem, une indicadores quantitativos gerados pelo Iramuteq para nos permitir as inferências e interpretações, com apoio também de análises quali-quant do próprio *software*.

³⁹ Santana e Silveira (2018, p. 916-917) confirmam isso ao realizar uma pesquisa dessa natureza, usando a abordagem qualitativa da análise de conteúdo fundada em Bardin juntamente com a abordagem quantitativa do Iramuteq. Para essas pesquisadoras, as “características de abordagem quali-quantitativa, ou mista” reúnem aspectos da pesquisa qualitativa e quantitativa, superando “um debate antigo na perspectiva das ciências” entre números e subjetividade, “uma vez que as análises não são mutuamente excludentes”.

sensíveis às desigualdades socioeconômicas entre os alunos, as epistemologias e as metodologias de ensino-aprendizagem-avaliação precisam acompanhar essa pluralidade. Portanto, a presente investigação visa trilhar um percurso também heurístico, sem dogmatizar técnicas ou métodos fechados, fazendo uso de “ferramentas que maximizem a alavancagem da pesquisa” (KIRSCHBAUM, 2013, p. 189)⁴⁰.

A utilização do Iramuteq unida à análise qualitativa de conteúdos vem sendo realizada em várias áreas do conhecimento. Aryclennys Sousa (2019, p. 19) fornece um exemplo disso e, em sua dissertação de Mestrado em Comunicação, afirma que suas “análises foram realizadas com o auxílio do software IRAMUTEQ [...] que realiza análises quantitativas de dados textuais, possibilitando interpretações qualitativas a partir desses dados”. Na área da Psicologia, da Saúde, da Gestão Pública e da Educação Física⁴¹, entre outras, há pesquisas que também conjugam a análise de conteúdo de Bardin com a análise de dados textuais com apoio do Iramuteq.

Ainda que, para alguns, possa parecer a análise de conteúdo algo mecânico ou de teor formal ou meramente sintático, a própria Bardin (1979, p. 9) explicita que a “análise de conteúdo” corresponde a “um conjunto de instrumentos metodológicos” que atua numa “hermenêutica controlada, baseada na dedução: inferência. Enquanto esforço de interpretação...”. Portanto, nosso trabalho analítico dos conjuntos textuais resultantes das entrevistas supera um simples olhar superficial, mas se propõe a captar e construir sentidos.

Nossa pesquisa pretende expor analisar um retrato das práticas educacionais dos cursos jurídicos da UnB e UFERSA, não sendo a proposta da pesquisa, metaforicamente, construir um vídeo, uma sequência de imagens ou algo como uma historiografia, tampouco pretendemos apontar ou concluir se/que o cenário contemporâneo aponta para mudanças institucionais profundas⁴². Para este tipo de conclusão, precisaríamos recorrer a mais dados e

⁴⁰ Charles Kirschbaum (2013, p. 257), ao examinar as possíveis aplicações dos métodos quali, quanti ou misto nas ciências sociais, percebe que a escolha situa-se em optar entre paradigmas de construção do conhecimento. Então, ele nota que, “Geralmente, os livros-texto em metodologia de pesquisa associam os métodos quali ao paradigma construtivista-fenomenológico, enquanto os métodos quanti são em geral associados a pretensões positivistas”. Como tentamos escapar de reducionismos ou monismos teóricos, a pluralidade metodológica se revela compatível com nossa perspectiva epistemológica, conforme disporemos mais adiante.

⁴¹ Para conferir alguns trabalhos que utilizam o Iramuteq e a análise de conteúdo de Bardin, podem ser consultadas as seguintes fontes: (LEÔNIDAS, MELO, 2018), (MOIMAZ, AMARAL, MIOTTO, COSTA e GARBIN, 2016), (AQUINO, 2015) e (CARDOSO, 2017).

⁴² Não iremos tratar de mudanças institucionais, em sentido estrito, porquanto os dados coletados do campo se concentram em narrativas dos sujeitos sobre “mudanças” na educação, em questões mais didático-pedagógicas, que correspondem apenas a um aspecto da realidade institucional. As perspectivas captadas serão assimiladas muito mais como indicadores de um cenário de maior resistência ou mais sensibilidade a inovações educacionais em razão da heterogeneidade estudantil.

recursos metodológicos, além de referências teóricas específicas acerca de tipologias que abordam o fenômeno da mudança institucional.

Ao levantarmos alguns dados sobre a história dos cursos, de alguma maneira, estaremos a prospectar se os sujeitos que constroem os espaços afirmam perceber processos de transformações, inovações, mudanças ou perspectivas de manutenção, resistência, imobilidade, etc. Contudo, é preciso frisar que nossa tese defende um modelo educacional por competências, como sendo o mais compatível para desenvolver o ensino-aprendizagem, especialmente, em contextos de grande heterogeneidade estudantil, recorrendo à pesquisa empírica com intuito específico de tentar compreender se as práticas educacionais vivenciadas nas instituições investigadas se aproximam ou se distanciam daquilo que nossa proposição sustenta. Logo, não há, como já frisamos, a intenção de generalizarmos que aquilo que ocorre na UFERSA e na UnB também ocorre em outras instituições.

As instituições examinadas e seus componentes não estão compromissados, necessariamente, com a nossa perspectiva educacional defendida. Portanto, os dados concretos da UFERSA e UnB dialogarão entre si e com nossa proposta de educação por competências.

Como mencionamos acima, para considerar as perspectivas discentes acerca desses processos vivenciados nos cursos jurídicos da UnB e UFERSA, nos utilizamos de grupos focais como instrumento de coleta de dados para a pesquisa. Foram realizados 04 grupos focais (2 em cada universidade), entre 24 de agosto a 26 de outubro de 2018, reunindo um total de 32 estudantes (16 mulheres e 16 homens), assim distribuídos: 11 discentes “novatos” da UFERSA (3 mulheres e 8 homens, dos quais 2 se autoidentificaram como pardos e 9 como brancos); 8 discentes “veteranos” da UFERSA (5 mulheres e 3 homens, dos quais 1 pessoa não se identificou, 1 se identificou como amarela, 2 pardas, 1 negra e 3 brancas); 7 discentes “novatos” da UnB (5 mulheres e 2 homens, dos quais 3 se identificaram como pessoas brancas, 3 como pardas e 1 não se identificou); e 6 discentes “veteranos” da UnB (3 mulheres e 3 homens, dos quais 2 se identificaram como pessoa preta/negro e 4 como brancas)⁴³. Desse

⁴³ Para evitar eventuais constrangimentos, não indagamos quais estudantes eram ou não cotistas, de modo que não temos como quantificar os que acessaram a graduação pelo sistema universal e o que o fizeram com base na reserva de vagas, porquanto não é relevante na análise de um Grupo Focal individualizar cada participante. Apesar disso, alguns participantes, ao responderem a outras perguntas, se identificaram como beneficiários ou não da referida ação afirmativa. Não é possível inferir que o silêncio de alguns outros signifique que seriam ou não cotistas. O importante, para a pesquisa, é evidenciar que foram convidados e participaram dos grupos focais estudantes beneficiários e não beneficiários da política de ação afirmativa para ingresso no ensino superior.

Em razão da UFERSA não possuir graduação em Direito em turno matutino ou vespertino, mas apenas noturno, os discentes da UnB convidados para os grupos focais também foram apenas os matriculados no período noturno. Como iremos fazer comparações entre as perspectivas dos discentes, entendemos que esse

total de 32 entrevistados, foram 19 discentes que se autoidentificaram como brancas, 10 como pretas ou pardas, 1 como amarela e 2 não se identificaram quanto à cor/raça/etnia. Não houve indígenas ou pessoas com deficiência participantes dos grupos. No TCLE e na entrevista grupal, não indagamos quais estudantes eram ou não cotistas, com intuito de evitar inibições, constrangimentos ou interferências nas respostas às perguntas elaboradas.

Foram denominados “novatos” os estudantes que estavam na graduação em Direito há menos de 5 semestres completos, enquanto chamados de “veteranos” aqueles que já estavam matriculados há mais de 6 semestres no curso⁴⁴. Esses 04 grupos focais com estudantes seguiram um mesmo roteiro com 05 eixos (APÊNDICE D).

Este roteiro cuidou de “conter poucos itens, permitindo certa flexibilidade na condução do grupo focal”. Evitamos questões iniciadas com “por que” ou objetivas (que poderiam ser obtidas por outros meios, como simples questionário), gradativamente caminhando para questões mais polêmicas ou controversas, para evitar deixar os membros em “situação muito defensiva, admitindo o lado ‘politicamente correto’ da questão”, quando desejamos explorar a subjetividade dos indivíduos. Além disso, “na formatação do roteiro dos grupos, é imprescindível não perder de vista a coerência deste processo com o referencial teórico-metodológico adotado na pesquisa”. (TRAD, 2009, p. 788), o que nos fez utilizar termos ou categorias próprias da nossa pesquisa, sem defini-las no grupo focal, para não dirigirmos ou induzirmos as respostas.

Desse modo, a existência de um mesmo roteiro para todos os 04 grupos focais não implica na obrigação de que, por exemplo, as perguntas sejam formuladas sempre de um mesmo modo. Estivemos abertos ao fato de que as falas dos participantes poderiam suscitar aspectos ou ênfases diferenciadas, modulando os “ganchos” e as retomadas para seguir o roteiro.

Para tratar de cada eixo, formulamos uma pergunta ampla, citando alguns tópicos relacionados ao tema, sem emitir juízo de valor, para estimular as respostas sobre o assunto específico, evitando divagações abstratas ou incompreensão sobre o que deveriam opinar. Não interrompemos os alunos durante suas falas, para que os participantes do grupo expusessem livremente suas opiniões sobre os objetos de interesse da pesquisa. Desse modo, nossa atuação foi para fomentar a discussão com mínimo de intervenção, mas guiando o diálogo em

critério torna os grupos da UFERSA e UnB, pelo menos, em tese, mais equiparáveis, o que não significa que serão mais homogêneos ou semelhantes entre si.

⁴⁴ Frise-se que o critério adotado foi o tempo de permanência no curso e não estar matriculado em todas as disciplinas de certo período do curso, regular/nivelado ou irregular/desnivelado. Portanto, um aluno poderia estar há 7 semestres na graduação (esse tempo de permanência é que seria considerado), mas cursando os componentes curriculares do 5º ou 4º períodos, se observada a matriz curricular.

torno da temática investigada. Logo no início de cada sessão, os discentes também assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE E), anuindo em participar da pesquisa.

O grupo focal pode ter “função de técnica principal, ou como estratégia complementar de tipo qualitativa, sua adoção atende invariavelmente ao objetivo de apreender percepções, opiniões e sentimentos frente a um tema determinado num ambiente de interação” (TRAD, 2009, p. 777). Em nossa pesquisa, o grupo focal consistiu em técnica complementar, aliada à bibliografia, análise documental e entrevistas individuais aos docentes e gestores.

O citado roteiro elaborado para os grupos focais projetou tornar cada encontro um local especial “de discussão e de trocas de experiências” sobre o tema central da educação jurídica e subtemas correlatos, de modo que esse “formato estimulava o debate entre os participantes, permitindo que os temas abordados fossem mais problematizados que numa situação de entrevista individual” (TRAD, 2009, p. 792)⁴⁵.

Em alguma medida, nossos Grupos Focais (GF) se aproximaram de um ambiente de sala de aula, como numa atividade pautada em metodologia ativa, por estar presente uma intensa interação entre pares (alunos participantes do GF), na presença de um professor (que, neste caso, seria representado pela figura do pesquisador-moderador do GF, já que nos identificamos também como professor universitário). Essas semelhanças, de algum modo, em um espaço mais familiar aos participantes, podem ter contribuído para reduzir ansiedades e estresses, os quais modificam as percepções e atrapalham expressões das ideias dos sujeitos.

Uma vez que a pesquisa tenta captar as compreensões e sentidos que os sujeitos discentes possuem sobre cotidiano dos processos educacionais, essa técnica se mostra adequada⁴⁶ por buscar uma visão do que é compartilhado pelos entrevistados, estabelecendo uma discussão “na qual as diferenças de *status* entre os participantes não são levadas em consideração”. É uma forma de entrevista grupal, baseada em interações que visa reunir

⁴⁵ Não há consenso em torno de qual método seria melhor, entrevistas individuais ou grupos focais, mas Gaskell, citado por Trad (2009, p. 790), reconhece algumas vantagens dos grupos, entre elas, o fato de que “a partilha e o contraste de experiências constroem um quadro de interesses e preocupações comuns, em certos casos vivenciados por todos, que são raramente articulados por um único indivíduo”. Esse “quadro de interesses e preocupações comuns” é o que queremos identificar nas perspectivas discentes sobre as práticas educacionais desenvolvidas nos cursos jurídicos, no contexto de heterogeneidade estudantil.

⁴⁶ Estamos cientes do risco de que alguns participantes poderiam “pegar carona” na resposta de outros, evitando indispor-se e terminar omitindo-se, num processo chamado de “vadiagem social”, razão pela qual tivemos a cautela de explicar bem aos alunos acerca da liberdade e do valor de possíveis divergências de opiniões entre eles. “A alternativa para lidar com este problema está na habilidade do moderador ressaltar nas instruções iniciais a importância das manifestações de cada um, tanto quanto os debates e discussões” (GONDIM, 2002, p. 157).

informações sobre tópicos específicos sugeridos pelo pesquisador aos participantes selecionados (TRAD, 2009, p. 780).

A técnica dos grupos focais (GF), inicialmente, na década de 1920, foi empregada em pesquisas de *marketing*. O sociólogo Robert King Merton, nos anos 1950, passou a utilizar os GF para analisar os comportamentos de indivíduos expostos a textos e filmes. Desde a década de 1970, os grupos focais passaram ser considerados como referências para pesquisas em diversas áreas. Nos anos de 1980, os GF foram tidos como válidos para a investigação científica, se desenvolvendo nas ciências sociais, especialmente no final do século XX (REGO, 2013, p. 61).

Nos grupos focais, há mais abertura e estímulo para as “pessoas envolvidas expressarem o que pensam e por que pensam, possibilita ao pesquisador capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários, a partir das interações do grupo, que enriquecem sobremaneira a pesquisa”, sendo bastante comuns em trabalhos na área da saúde e com uso crescente na sociologia, psicologia e educação (REGO, 2013, p. 61).

Assim, os grupos focais transitam entre observação participante e entrevistas em profundidade, do tipo semiestruturada. A literatura especializada (TRAD, 2009, p. 782) aponta a necessidade de buscar um local acessível e seguro para os participantes do GF, razão pela qual realizamos as sessões em salas da própria universidade, em ambientes confortáveis, com cadeiras postas em formato circular, sendo disponibilizado, inclusive, lanche. Para garantir que o espaço fosse seguro e livre para críticas, sem inibições e intervenções de terceiros, a sala ficou reservada para essa atividade, tendo apenas a presença, física ou virtual, do pesquisador (moderador) e da observadora (colega doutoranda Jhébica Luara Alves de Lima, que atuou como auxiliar da pesquisa). Para assegurar o armazenamento dos conteúdos das falas para posterior transcrição, utilizamos câmeras gravadoras de vídeo (com áudio) e equipamentos gravadores de som. Nos grupos focais realizados na UnB, utilizamos o recurso do *software* Skype, instalado nos *notebooks*, para comunicação entre o pesquisador (em Mossoró/RN) e os estudantes (em Brasília/DF). Como dito acima, os discentes autorizaram, por meio de assinatura do TCLE, a utilização desses recursos.

De acordo com Trad, “com relação ao número de participantes nos grupos focais, encontramos na literatura uma variação entre seis a 15”. Conforme descrito anteriormente, o número de participantes dos nossos grupos focais variou entre 6 e 11 membros. De acordo com experiências de outros pesquisadores, foi lançado o convite a um número maior de pessoas, considerando as possíveis declinações, desistências ou outros motivos impeditivos do comparecimento à sessão do GF. “A ausência de garantia da presença dos participantes em

data e horário combinados para o grupo é, sem dúvida, um aspecto a ser considerado no planejamento da atividade”, adverte Trad. Acerca do tempo de duração de cada encontro, os autores também sugerem não ultrapassar 110 minutos e não ser inferior a 90 minutos. Em nossa experiência, conseguimos completar o roteiro, mantendo uma média de 90 minutos por encontro, sendo os menores com pouco mais de 80 minutos de duração e o mais longo com pouco mais de 100 minutos. O principal critério, neste tipo de técnica qualitativa, em relação à duração, deve ser mesmo a saturação, quando os sujeitos já não têm novas considerações a fazer, devendo-se evitar redundâncias e repetições que não contribuem para a pesquisa (TRAD, 2009, p. 782-783).

Os critérios para selecionar os discentes convidados a participar dos grupos focais, além do tempo de permanência no curso (segundo o parâmetro já comentado, que separou os “novatos” dos “veteranos”), foram os seguintes: **1º**) foi feito contato com representante do Centro Acadêmico (CA) dos estudantes de graduação, por ser instância legitimada pelos próprios discentes para atuar em nome deles, evitando o constrangimento ou elevado subjetivismo que poderia ocorrer no caso do convite direto partir do pesquisador⁴⁷; **2º**) explicamos ao CA os propósitos da pesquisa e pedimos auxílio para que esta representação fizesse os convites diretos aos estudantes, considerando os seguintes critérios, que visavam assegurar mínima heterogeneidade entre os membros do GF: **a)** quatro estudantes com mesmo tempo de permanência no curso para cada período (por exemplo, 4 discentes que estão há 1 semestre no curso; 4 que estão há 2 semestres no curso e assim sucessivamente); **b)** no mínimo, 1 mulher por semestre; e **c)** no mínimo, 1 cotista racial por semestre; **d)** 02 não-cotistas por semestre⁴⁸.

⁴⁷ Importante frisar que os grupos focais ocorreram na UnB, instituição na qual estou a cursar o Doutorado em Direito, sob a orientação de uma docente dessa mesma IES, a Profa. Loussia Felix. É preciso salientar também que sou docente da UFERSA, outra instituição objeto da pesquisa. Desse modo, se os convites partissem diretamente de mim, poderia haver constrangimentos, porquanto seria necessário identificar os alunos cotistas e não-cotistas, além de ter que mencionar, ao apresentar o escopo básico da pesquisa ou do GF, a condição de doutorando e orientando da Profa. Loussia Felix, conhecida pelos estudantes da UnB. Em relação aos estudantes da UFERSA, mais razão ainda para que não fizéssemos os convites diretos, haja vista que alguns participantes, muito provavelmente, teriam sido nossos alunos em disciplinas ou orientandos em outros projetos. Assim, a colaboração do Centro Acadêmico foi a estratégia mais acertada, inclusive, para evitar críticas a eventual voluntarismo do pesquisador, o qual poderia selecionar alguns indivíduos específicos, cujo pensamento sobre o tema já fosse conhecido a partir de outras vivências.

⁴⁸ Com esses parâmetros, tendo como referência os períodos previstos no PPC para integralização curricular, o máximo de convidados seriam 20 estudantes por GF, sendo 4 por período (“novatos” – 1 até 5 semestres de curso, ou “veteranos” – com mais de 5 semestres na graduação). Pelo fato da graduação em Direito da UFERSA possuir 11 períodos, o máximo possível de convidados para o GF de “veteranos” da UFERSA seria de 24 alunos. Apesar de parecer elevado o número de convidados, em relação ao indicado para o bom funcionamento do GF, preferimos arriscar termos maior número de participantes, com possibilidade de agendar uma segunda sessão para finalizar a discussão, do que convidar apenas 6 ou 10 estudantes e, devido a eventuais fatores impeditivos, não termos um quórum considerado mínimo para uma coleta de dados relevante. Por fim, esta estratégia revelou-se o melhor caminho, resultando em número adequado de participantes presentes.

Após a sondagem inicial do CA aos estudantes, agendamos a data, o horário (sempre entre 17h e 19h, para que os participantes seguissem para a aula após o GF) e o local para realização do encontro, ficando a cargo da representação estudantil confirmar os convites, com apoio da observadora (doutoranda na UnB, vinculada ao mesmo grupo de pesquisa liderado por nossa orientadora comum), a qual se responsabilizou também, em relação aos GF da UnB, pela organização do espaço e dos equipamentos para permitir a comunicação entre os participantes e o pesquisador-moderador do GF. Nos grupos focais da UFERSA, estas tarefas ficaram sob os nossos cuidados.

Uma vez iniciado o GF, não é mais relevante detalhar a condição de cada indivíduo presente (se homem ou mulher, cotista ou não-cotista, etc.⁴⁹), porquanto essa técnica visa, exatamente, não individualizar as entrevistas feitas no grupo, mas captar o sentido e as falas dessa amostra coletiva. Mais uma vez, o *software* Iramuteq será muito importante para auxiliar na análise dos textos transcritos, uma vez que não identificará as falas como sendo específicas de um ou outro membro, porém examinará o conjunto textual, como um só *corpus* analítico. Em cada grupo focal, deve se presumir que a formação de opinião decorre das interações sociais e, portanto, as respostas são interdependentes e emergem de um contexto específico de discussão (GONDIM, 2002).

Sobre a questão de grupos mais ou menos heterogêneos, há pesquisadores que apontam a dificuldade de conduzir grupos focais não homogêneos. O fato de serem todos os participantes estudantes universitários da graduação em Direito é o suficiente para assegurar a homogeneidade indicada por aqueles que pesquisam com grupos focais. Todavia, dado o caráter da nossa pesquisa, que tematiza as diferenças e as desigualdades no ambiente educacional, não poderíamos projetar grupos focais com estudantes totalmente aleatórios ou correr o risco de contemplar pessoas de um único perfil cultural ou socioeconômico.

A ideia de homogeneidade do grupo focal é contemplar pessoas que tenham condições de falar sobre o tema com mesma aptidão, para evitar que hierarquias intergrupais bloqueiem ou inibam possíveis discordâncias. Por essa razão também que separamos grupos de “novatos” e de “veteranos”, a fim de que essa distinção não significasse um poder simbólico de vantagem para os veteranos e constrangimento para os novatos, se estivessem todos juntos

⁴⁹ Trad (2009, p. 783) vai além e diz que, em grupos focais, na “coleta de opiniões sobre um determinado assunto, diferenças econômicas e sociais, o nível de formação e a faixa etária dos entrevistados não são relevantes para a análise”. Reconhecemos que essa citada irrelevância diz respeito à técnica do GF, no sentido de que ela visa captar o sentimento ou percepção grupal. Por outro lado, ainda que reconheçamos a relevância das diferenças e desigualdades entre os participantes do GF e demais entrevistados, seria necessário adotar mais um método, por exemplo, baseado em histórias de vida, se a proposta fosse laborar com as riquezas e complexidades oriundas das diversas trajetórias e personalidades dos estudantes e/ou dos demais sujeitos entrevistados.

num mesmo grupo. Reunidos entre “iguais”, os diálogos tendem a fluir com mais “naturalidade”. Como as perguntas não são conceituais, mas, sim, sobre a vivência na universidade, a condição étnico-cultural ou socioeconômica entre os estudantes não os torna mais ou menos aptos a relatarem suas experiências e sentimentos sobre a vida acadêmica.

Uma vez feita a coleta de dados, a interpretação contará com auxílio do Iramuteq, assim como será com a análise de conteúdo das entrevistas dos professores. Buscaremos as similitudes, enfatizar as semelhanças e proximidades, não tanto realçar as discrepâncias entre as posições e opiniões dos sujeitos do mesmo grupo e mesma universidade. O foco das comparações será entre os grupos da UFERSA e da UnB.

Gondim (2002, p. 157) alerta que “experiências comuns que asseguram a homogeneidade criam um ambiente mais propício à avaliação crítica dos posicionamentos internos”. Por outro lado, isso “não ocorre quando diante de posições divergentes em um grupo heterogêneo, em que a necessidade de marcar a diferença contribui para a polarização”. De todo modo, “a escolha de grupos homogêneos ou heterogêneos depende dos objetivos da pesquisa” que, em nosso caso, visa compreender as maiores convergências encontradas entre os diversos sujeitos indagados durante a investigação (entrevistas e grupos focais).

Trad (2009, p. 783) frisa que “os participantes de um grupo focal devem apresentar certas características em comum que estão associadas à temática central em estudo. O grupo deve ser, portanto, homogêneo”, pelo que pesquisadores “recomendam que os participantes sejam selecionados dentro de um grupo de indivíduos que convivam com o assunto a ser discutido”. Segundo essas indicações, nossa amostra atendeu a tais condições, considerando que o objetivo do grupo focal é compreender a visão dos estudantes sobre as práticas de ensino-aprendizagem, aspectos do cotidiano que envolvem a permanência e a heterogeneidade estudantis.

Sobre a representatividade da amostra, quando se utilizam os grupos focais, é preciso notar que a abordagem qualitativa está “comprometida com a compreensão e o entendimento do fenômeno inserido em um contexto particular e, sendo assim, a representatividade estatística não é o mais importante” (GONDIM, 2002, p. 158).

Quanto ao nosso papel, enquanto moderador, buscamos cumprir essa função em observância às orientações de outros pesquisadores que utilizam os grupos focais⁵⁰.

⁵⁰ Entre essas indicações, estão as atribuições de “introduzir a discussão e a manter acesa”, o que fizemos na abertura de cada grupo focal e com as intervenções para contemplar cada eixo temático. Além disso, enfatizamos “para o grupo que não há respostas certas ou erradas”, de modo que os alunos ficassem mais livres para se expressar, sem a ideia de estarem sendo avaliados. Nesse sentido, encorajamos as falas, sem interrupções deslegantes de qualquer participante, e aproveitamos as “deixas” para ligar um eixo ao seguinte, evitando

Para “análise dos conteúdos dos grupos”, a literatura da área recomenda “um método capaz de apreender opiniões solidamente mantidas e frequentemente expressas”, como a “análise de conteúdo”, da qual nos valeremos para proceder a “análise específica de cada grupo e análise cumulativa e comparativa do conjunto de grupos realizados”, tendo como objetivo “identificar tendências e padrões de respostas associadas ao tema de estudo” (TRAD, 2009, 788-789). Em suma, como temos dito, nos grupos focais, a ênfase é extrair uma espécie de pensamento grupal e não focar em respostas isoladas ou dissonantes. Por isso, iremos reunir os grupos focais por universidade (UnB e UFERSA), para seguir simetricamente o método de análise das entrevistas dos professores, com apoio do Iramuteq.

A literatura registra muitos benefícios⁵¹ dos grupos focais, mas também riscos, mas que são aqueles inerentes e comuns a toda tarefa de pesquisa qualitativa em ciências sociais, ligados aos limites da generalização para outras realidades, à interpretação e à subjetividade do pesquisador, de modo que um alerta é que “os comentários devem ser interpretados sempre no contexto do grupo”, reforçando a ideia de que o grupo, o coletivo dos participantes, é o diferencial a ser destacado, para além do subjetivismo do pesquisador ou de um ou outro participante que possa tentar conduzir os demais, dominando a discussão.

De todo modo, já antecipamos que não pretendemos proceder a generalizações a partir dos casos estudados, não buscamos a construção ou teste de uma teoria, porém visamos o conhecimento mais profundo de casos específicos, o que deve ser útil para “proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados” (GIL, 2002, p. 55).

No nosso caso, defendemos certa diretriz educacional e sua implementação satisfatória depende, em grande parte, dos olhares que os sujeitos têm sobre os processos de ensino-aprendizagem. Alguns resultados da análise dos dados coletados poderão ser fundamentais para antecipar desafios comuns no campo das práticas educativas, bem como apontar caminhos e alternativas para viabilização da implementação das ideias propostas pela tese.

Assim, considerados os inevitáveis recortes da realidade pesquisada e os objetivos pretendidos com a pesquisa, temos que a análise dos dados coletados contribuirá para

transições abruptas de assuntos, respeitando o ritmo de cada participante e atento ao tempo da reunião, para não se tornar tão cansativo, com respostas muito apressadas ou muito alongadas (TRAD, 2009, p. 787).

⁵¹ Fatores positivos são a “eficácia da técnica na obtenção de informações qualitativas, relativamente complexas, com um mínimo de interferência dos pesquisadores”, a liberdade “para revelar a natureza e as origens de suas opiniões sobre determinado assunto, permitindo que pesquisadores entendam as questões de forma mais ampla”, a “flexibilidade” na condução da técnica, “seu baixo custo e rapidez no fornecimento de resultados” (TRAD, 2009, p. 791).

responder ao problema da pesquisa e fornecerá subsídios para a comunidade acadêmica que se interessa pelo tema da educação jurídica e seus atuais desafios.

2 POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: MULTICULTURALIDADE, ABORDAGEM JURISPRUDENCIAL E ASPECTOS NORMATIVOS

Este primeiro capítulo da tese trará elementos relativos às principais formas de abordar a multiculturalidade⁵², pensando nos espaços educacionais e aproximando essa discussão do ambiente universitário público no Brasil, com ênfase sobre a educação jurídica, que, com a implantação do sistema de cotas, passou a ser marcado por um perfil estudantil mais heterogêneo⁵³.

Em seguida, o texto versará sobre as discussões jurisprudenciais acerca da constitucionalidade da política afirmativa de reserva de vagas, para ingresso no ensino superior, destinadas a minorias sociais, extraindo dos argumentos jurídicos, apresentados pelos ministros do Supremo Tribunal Federal, especialmente, as críticas e comentários feitos sobre a educação universitária brasileira. A partir disso, identificamos o que chamaremos de “argumentos socioacadêmicos”⁵⁴, empregados pelos ministros, para relacioná-los com as concepções e categorias teóricas que fundamentarão a presente investigação e serão mais bem exploradas nos capítulos seguintes.

Essa análise da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal será dividida em 02 (duas) partes: primeiramente, recairá sobre o julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186 (cotas da Universidade de Brasília – UnB), que foi o principal julgado para afirmar a constitucionalidade das ações afirmativas; por fim, trataremos dos votos proferidos na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3.330 (envolveu o PROUNI – Programa Universidade para todos -, que, embora trate das instituições privadas, foi julgada no mesmo período da ADPF 186 e também diz respeito à ampliação do acesso ao

⁵² Nossa pesquisa não enfocará a multiculturalidade pelo prisma das diversas nacionalidades, embora haja pesquisas interessantes no sentido de tratar da interculturalidade nos ambientes educacionais, como a realizada por Bello (2018, p. 124) acerca do bem-estar de estudantes latino-americanos em cursos de pós-graduação no Brasil. Nesse estudo, o autor conclui que “a vivência da mudança de país, enfrentando uma cultura totalmente desconhecida, é o contexto que pode promover a experiência de situações estressantes, onde os estudantes terão que se adaptar de uma maneira adequada para equilibrar seu bem-estar”.

⁵³ “Seja nas universidades federais ou estaduais, ou mesmo nas universidades privadas, como produto do Programa Universidade para Todos (ProUni), as políticas de ação afirmativa transformaram o perfil do ensino superior brasileiro. Contudo, não é possível dizer muito mais acerca desse processo por falta de instrumentos de avaliação” (FERES JÚNIOR, 2018, p. 15).

⁵⁴ Os chamados argumentos “socioacadêmicos” serão destacados como forma de indicar a indissociabilidade entre educação e aspectos sociopolíticos, econômicos e culturais, extrapolando um olhar apenas técnico-jurídico sobre a constitucionalidade das ações afirmativas. Com isso, já iremos dialogar com as categorias da tese, sinalizando a importância que os julgados dão aos efeitos que a educação exerce sobre os sujeitos, sendo pouco evidenciado pelos ministros os impactos que os aprendizes podem provocar nas práticas e instituições educacionais.

ensino superior, fomentando o perfil discente mais heterogêneo, de modo que resgata e fortalece a tese vencedora da constitucionalidade da ação afirmativa e repisa alguns “argumentos socioacadêmicos” que serão explorados), bem como da posição dos ministros no Recurso Extraordinário (RE) 597.285-RS, que apreciou e confirmou a validade do sistema de cotas raciais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Estas 03 (três) ações foram julgadas num intervalo de 13 (treze) dias, entre 27 de abril e 09 de maio de 2012, antecedendo um pouco a aprovação e publicação da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que ficou conhecida como a “lei das cotas”. Esta, por sua vez, tem relação de origem com o projeto de lei 73/1999, apresentado à Câmara dos Deputados no ano de 1999.

2.1 Heterogeneidade estudantil como expressão da multiculturalidade nos espaços educacionais

Há muitas produções acadêmicas⁵⁵ sobre a educação jurídica de nível superior, mais propriamente, sobre o ensino do Direito, e um pouco menos sobre a pesquisa e a extensão em Direito, pois estas últimas não são tão frequentemente vivenciadas em grande parte das instituições que possuem graduação em Direito, as quais, por sua vez, são muitas e crescentes em todo o país⁵⁶.

Nos escritos acadêmicos sobre a educação jurídica, costuma-se falar em “crise”⁵⁷, o que se tornou quase um bordão repetitivo e, de tão gasto, pouco fornece de luz para compreensão dos fatores reais deste processo complexo, podendo até sugerir, na mente de alguns, que existiu alguma Idade de Ouro ou momento histórico em que o Direito esteve

⁵⁵ Por exemplo, em 09 de outubro de 2017, em pesquisa feita no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Banco de Teses e Dissertações (Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>), ao consultar a expressão “ensino jurídico”, surgiram 368 resultados, sendo 294 dissertações de mestrado e 66 teses de doutorado, contendo produções de 1997 até 2017.

⁵⁶ Em pesquisa no link “<http://emec.mec.gov.br/>”, sítio eletrônico do Ministério da Educação (MEC), realizada em 20 de junho de 2018, foram listados 1.265 cursos de graduação em Direito no país (todos bacharelado), sendo 1 na modalidade Educação a Distância (EaD), 1.126 não gratuitos, 139 gratuitos, 1.230 em atividade, 19 em extinção e 16 extintos.

⁵⁷ Para indicar quão remota e constante é essa “crítica”, podemos indicar algumas obras a respeito: “A Educação Jurídica e a crise brasileira”, de Francisco Clementino de San Tiago Dantas, de 1955; “Classe Dirigente e Ensino Jurídico – uma releitura de San Tiago Dantas”, de Joaquim de Arruda Falcão Neto, de 1976; e a tese “A Crise do Ensino Jurídico de Graduação no Brasil contemporâneo: indo além do senso comum”, de 1992, escrita por Horácio Wanderlei Rodrigues. Numa perspectiva mais histórica, Antonio Carlos Wolkmer (2003) escreveu “História do direito no Brasil” e aborda alguns aspectos reveladores dessa questão.

pleno e sendo exercido e ensinado de modo a não sofrer até muitas críticas que, ainda, são feitas hoje⁵⁸.

Neste cenário, ironicamente, “crítico”, alternativas inovadoras são pensadas, o que pode gerar transformações substanciais na educação. No atual momento de implantação de políticas afirmativas no ensino superior, motivadas, oficialmente e por movimentos sociais, pelo desejo de transformações sociais profundas, por meio da educação, será interessante investigar se a função de reprodução e conservação, que o direito é, recorrentemente, acusado de exercer, permanece, pelo menos, a partir da realidade a ser abordada na pesquisa empírica.

Não será, portanto, propósito deste trabalho resgatar o que a literatura acadêmica já produziu a respeito da história dos cursos jurídicos no país, tampouco das normatizações estatais em torno da regulamentação das graduações em bacharelado em Direito.

Além disso, é preciso afirmar que não concentraremos no debate sobre conceitos e definições de políticas afirmativas, embora esta expressão se torne compreensível ao longo do texto⁵⁹. Igualmente, não é objetivo da pesquisa refutar ou defender a adoção governamental de executar ações afirmativas para ingresso no ensino superior. Não serão enfocadas as distinções entre cotas étnicas, raciais, socioeconômicas ou por origem escolar. Estamos cientes, ainda, que a utilização do termo “cotas” não é isento de debates, já que alguns preferem “políticas de ação afirmativa” ou, se tratando de implementação para acesso às vagas universitárias, há quem empregue “reserva” (DUARTE, 2007, p. 6-7).

De diversas maneiras, a educação jurídica brasileira tem se constituído em um campo crescente da pesquisa acadêmica. Em nossa tese, vai nos interessar pesquisar como ela (a educação jurídica) responde ao elemento da heterogeneidade estudantil nos cursos jurídicos. Essa investigação sobre a educação jurídica se dirige a espaços pedagógicos delimitados (duas universidades federais), pouco ou ainda não dimensionados, em termos de pesquisa científico-

⁵⁸ Mais uma referência que merece ser consultada para compreender esse cenário caótico, por buscar caminhos para enfrentamento da “crise” e para a elevação da qualidade da educação jurídica, na última década do século XX, Loussia Penha Musse Felix apresenta sua tese de doutoramento “Construção de um modelo de avaliação para os cursos jurídicos: alternativas à ‘crise’”, em 1997.

⁵⁹ Para facilitar uma compreensão inicial, pode-se dizer que “As políticas de ações afirmativas são definidas de modo geral como políticas que beneficiam grupos desfavorecidos na alocação de recursos escassos, como empregos, vagas na universidade e contratos públicos. O documento internacional mais importante sobre a discriminação racial, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (Icerd), define políticas de ações afirmativas como medidas especiais planejadas para promover o avanço de determinados grupos raciais e étnicos” (SILVA, 2006a, p. 134).

No Brasil, o Decreto n.º 65.810, de 8 de dezembro de 1969, promulgou Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, adotada pela Assembleia das Nações Unidas, em 21 de dezembro de 1965. O seu art. 5º prevê que os Estados partes se comprometem a proibir e a eliminar a discriminação racial, principalmente no gozo do direito a educação e à formação profissional. Especificamente, o art. 7º, estabelece o compromisso de “tomar as medidas imediatas e eficazes, principalmente no campo de ensino, educação, da cultura e da informação”.

acadêmica, inclusive por ser uma realidade nova no Brasil (a ampliação da heterogeneidade discente), em virtude das ações afirmativas terem sido universalizadas nas instituições federais de ensino.

Cabe o registro de que o debate na tese será acerca da educação pública de nível superior, voltada para jovens e adultos⁶⁰ e não para crianças e adolescentes, tampouco para instituições privadas. Como a discussão multicultural suscita diálogos e embates político-ideológicos em todos os níveis de ensino, inclusive acerca da laicidade estatal, não sendo possível pensar ou atuar uma educação neutra, é pertinente frisar que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) prevê a existência das instituições públicas (mantidas e administradas pelo Poder Público) e também particulares, além das comunitárias (instituídas por pessoas físicas ou jurídicas, com representantes da comunidade na entidade mantenedora), confessionais (atendem a orientações confessionais ou ideologias específicas) e filantrópicas.

A LDB compreende que a educação não é apenas a formal/escolar/institucional, mas “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (art. 1º). Portanto, importante frisar que a presente pesquisa tratará de um ambiente educacional formal bem específico e delimitado: o universitário, público, especialmente, em âmbito das IES federais.

Sabemos que as instituições escolares não são as únicas instâncias educacionais da vida social⁶¹. Todavia, como a LDB obriga “a matrícula das crianças na educação básica a

⁶⁰ Embora haja alguns pontos em comum, a “educação de jovens e adultos”, prevista no art. 37 da LDB, e a proposta educacional desta tese, que se volta a jovens e adultos universitários, não se confundem. Aquela primeira, geralmente, é identificada pela sigla EJA, e destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria. O que há de comum é que ambas as concepções (da LDB e desta tese) pensam na aprendizagem ao longo da vida e em assegurar oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses e condições de vida.

⁶¹ Um exemplo interessante sobre educação informal é trazido por Hadassa Monteiro de Albuquerque Lucena (2017), em sua dissertação “Aprendizagens em movimentos sociais: um estudo a partir de narrativas biográficas de partícipes do Levante Popular da Juventude”. Neste trabalho, ela diferencia a educação formal da informal. A primeira seria marcada por diretrizes nacionais, regras e padrões, objetivos de aprendizagem ligados a conteúdos sistematizados, tempo e locais específicos e certificações e titulações para os indivíduos. A informal seria caracterizada pelos educadores e espaços serem a família, a vizinhança, os membros da comunidade religiosa, a rua, o bairro, o clube, a igreja, etc., de forma espontânea e com finalidade de desenvolver hábitos e comportamentos, sem sistematização de conhecimentos ou resultados relacionados a certificações. A educação não formal interage intencionalmente nas trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, mediante troca de saberes.

Outro escrito interessante é da lavra de Pollianna Galvão Soares e Claisy Maria Marinho Araujo (2010), que escrevem “Práticas emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais”. Neste trabalho, elas destacam a importância de processos formativos para que os educadores sociais desenvolvam competências específicas a uma atuação crítica e autônoma, nos espaços da sociedade civil, em que o terceiro setor atua, empoderando sujeitos para transformações sociais. Isso ajuda a repelir a falsa ideia de que as competências atenderiam apenas a demandas do mercado ou mundo do trabalho.

partir dos 4 (quatro) anos de idade” (art. 6º), muitos podem pensar na escolarização como principal, e até única, via educacional. Indo além, outros podem imaginar que tal educação deveria ser, necessariamente, pública, repelindo as instituições privadas (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas) e/ou marginalizando-as, olvidando, ainda, as diversas formas e esferas familiares e sociocomunitárias (trabalho, movimentos sociais, sindicatos, igrejas, etc.) que atuam no processo de desenvolvimento educacional humano.

Essa concepção de educação restrita à escolarização culmina por refletir também na educação superior, quando as histórias/trajetórias de vida dos estudantes, seus locais de origem e idiossincrasias, suas diferenças e desigualdades, são desconsideradas como elementos educacionais que merecem especial atenção⁶². A LDB, por sua vez, deixa evidente o reconhecimento dos processos educacionais não escolares como equivalentes ao sistema escolar (art. 5º, §5º).

O Estado brasileiro, reconhecendo que a educação ocorre vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros, instituiu o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Por meio dele, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) visa certificar saberes adquiridos tanto em ambientes escolares quanto extraescolares.

Os críticos da visão que limita a educação apenas à ofertada pelas instituições estatais/governamentais apresentam vários exemplos de educação “desescolarizada” (como o ensino domiciliar⁶³ – *homeschooling*⁶⁴ – praticado em mais de 60 países de vários continentes,

⁶² Nas atuais disputas curriculares, os movimentos sociais, especialmente, ligados a grupos identitários, têm buscado o reconhecimento da diversidade na educação. Segundo Favacho (2012, p. 930): “Isso não significa que o currículo oficial perdeu sua força controladora, mas sim que algo realmente forte inaugurou-se: a possibilidade de que as histórias-memórias dos diversos sujeitos sejam contadas”. Essa postura integra “uma nova estratégia de luta que tem alterado o lugar da escolarização na visão desses coletivos, e também na visão da academia, que vendia a ideia de que a escolarização retiraria os brasileiros da subcidadania. Também não se trata de uma prática completamente difundida e consolidada entre os professores, mas apenas de um desenho alternativo de currículo onde os saberes da docência tenham vez. Obviamente, a escola continua importante para esses sujeitos, mas os saberes, as conquistas, as experiências e tudo mais que as novas lutas são capazes de produzir podem, estrategicamente, se converter em prática curricular, em conteúdo político, em ato a ser valorizado dentro da escola. Tal situação tem ameaçado fortemente o currículo oficial, uma vez que se vê brotar no seu interior algo maior que ele mesmo: a inesperada ação dos movimentos sociais que adentra os processos de escolarização por outra via: a do acesso pelo direito”. Nesse acesso, podemos identificar o papel das políticas afirmativas. O excesso de normativas a regular a educação pode ter um caráter de tentar minar essas mudanças, embora notemos a ambivalência dos documentos oficiais, a fomentar também inovações.

⁶³ Na Câmara dos Deputados, tramitam projetos de lei para regulamentar o ensino domiciliar na educação básica, como o PL 3261/2015 e 3179/2012; no Senado, no mesmo sentido, tramitam o PL 490/2017 e o PLS 28/2018, para prever que a educação domiciliar não caracteriza o crime de abandono intelectual.

⁶⁴ Em 06 de setembro de 2018, o Supremo Tribunal Federal decidiu, no Recurso Extraordinário 888815-RS, pela impossibilidade de implementar o *homeschooling* no Brasil, sob o argumento de ausência de

como África do Sul, Austrália, Bélgica, França, República Checa, Canadá, Dinamarca, Estônia, Finlândia, Hungria, Inglaterra, Irlanda, Israel, Luxemburgo, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, Reino Unido, Romênia, Suécia, Suíça, Estados Unidos), onde o Estado exerce certo controle de qualidade, mas garante liberdades para não seguir modelos totalitários de imposição estatal em todas as esferas da vida familiar e societária. Grupos *Gypsy*/ciganos também têm praticado *homeschooling* como forma de preservação cultural. Sobre esse assunto, interessante consultar a tese de Édison Prado de Andrade (2014), intitulada “A educação familiar desescolarizada como um direito da criança e do adolescente: relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação”.

Por reconhecer a relevância de uma educação contextualizada e adequada às formações culturais dos aprendizes, de suas famílias e comunidades, a LDB trata também das escolas do campo⁶⁵, indígenas⁶⁶ e quilombolas⁶⁷. São adotados, por exemplo, metodologias e

regulamentação legal específica. Alguns ministros entendiam ser, em tese, constitucional o modelo de ensino domiciliar, enquanto outros ministros julgavam ser inconstitucional.

⁶⁵ Felix e Santos (2011, p. 146) citam, como sendo uma “experiência paradigmática”, a oferta de uma “turma especial do curso de Direito para Beneficiários da Reforma Agrária, em andamento na Universidade Federal de Goiás (UFG), campus de Goiás”. Elas compreendem essa ação como sendo engajada com as políticas de ação afirmativa, com “um papel simbólico” de transformação que prova “uma mudança de perspectivas sobre as finalidades e objetivos do ensino superior”. Para elas, a presença e exposição de estudantes “a uma rica diversidade de perspectivas profissionais, visões de mundo, experiências sociais e culturais” fazem emergir outras realidades sociojurídicas. Com isso, surge também “uma gama infindável de possibilidades de pesquisa, atividades de extensão, metodologias de ensino-aprendizagem”, revitalizando a função social da formação superior. Elas entendem, ainda, que o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) também causou “um impacto considerável na educação superior, inclusive jurídica, com diversificação regional do público discente que ingressa nas universidades do sistema federal de educação”.

A citada experiência da UFG está em consonância com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), disposto no Decreto n.º 7.352/2010, que estabelece que os cursos superiores devem seguir princípios da metodologia da pedagogia da alternância e incorporar os processos de interação entre o campo e a cidade em seus projetos político-pedagógicos. Por sua vez, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído pela Portaria n.º 86/013, preceitua a “valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar” (art. 3º, IV).

Na UFPR, outra turma está concluindo a graduação em Direito e o resultado não é de mudança apenas nos alunos, mas a educação jurídica é transformada: “Além de ajudar a reduzir a carência educacional no campo, a experiência da UFPR com a turma de Direito do Pronera contribuiu para diversificar a produção científica no curso”, disse o professor que coordena o projeto, em entrevista disponível no link <https://www.ufpr.br/portalfpr/noticias/turma-de-direito-do-pronera-prepara-se-para-formatura-em-2019-em-20-anos-programa-levou-ensino-superior-a-59-mil-pessoas-ufpr-inclusao-acesso-diversidade/>. Outras turmas funcionam pelo país, como na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

⁶⁶ O Decreto n.º 6.861/2009 dispôs sobre a Educação Escolar Indígena, definindo sua organização em territórios etnoeducacionais, com objetivos relacionados ao desenvolvimento de currículos específicos, com conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades, assim como de materiais didáticos diferenciados.

A BNCC (BRASIL, 2017a, p. 17), estabelece que: “No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios”.

currículos adequados ao contexto da zona rural, ao ciclo agrícola e às condições climáticas (art. 27), às dimensões da cultura de cada grupo, como a língua, a história, a religiosidade e aos “processos próprios de aprendizagem” (art. 32, §3º, LDB). Inclusive, estabelece-se a educação “intercultural aos povos indígenas”, com objetivos de recuperar e “reafirmar identidades étnicas” (art. 78, *caput* e inciso I), com materiais didáticos específicos e diferenciados, voltados para fortalecer as práticas socioculturais, com conteúdos culturais curriculares correspondentes a cada comunidade indígena.

Nesse sentido, tal a relevância da família e da comunidade que a LDB estabelece que, na educação infantil, a função da escola deve se desenvolver “complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29). Afinal, tanto a LDB (art. 2º) quanto a Constituição (art. 205) impõem à família o dever de proporcionar educação, assim como ao Estado. A LDB incumbe os estabelecimentos de ensino da missão de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (art. 12, VI), ao passo que os docentes deverão “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (art. 13, VI). Por sua vez, o ensino fundamental, tem o objetivo, entre outros, de fortalecer os “vínculos de família” (art. 32, IV).

Esse intento de preservar as formações culturais familiares e comunitárias pode ser visto como razão para que as escolas públicas não obriguem estudantes a cursar certos componentes curriculares, o que representa liberdade para construção do itinerário formativo. Exemplo disso é a matrícula na disciplina de “ensino religioso” que é facultativa e na qual também se deve assegurar “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (art. 33, LDB), quando ofertada aos que desejaram se matricular⁶⁸.

Acerca desta matéria específica, em setembro de 2017, o Supremo Tribunal Federal decidiu, pela improcedência da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439. Concluíram, por maioria, os ministros que o ensino religioso, em escolas públicas, pode ser confessional, podendo ser vinculado a uma ou outra religião, mas sempre facultativo.

⁶⁷ A Resolução MEC/CNE/CP Nº 2/2017, que instituiu e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, em seu art. 8º, §2º, prescreve que “As escolas indígenas e quilombolas terão no seu núcleo comum curricular suas línguas, saberes e pedagogias, além das áreas do conhecimento, das competências e habilidades correspondentes, de exigência nacional da BNCC”.

⁶⁸ Essa previsão se alinha ao art. 12, parágrafo 4, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica, de 1969), o qual prevê que “os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções”.

Essa decisão, certamente, alimenta preocupações com a garantia da laicidade estatal. Como não é possível uma educação neutra, há sempre o risco de fundamentalismos⁶⁹, sejam religiosos, antirreligiosos, secularizantes ou etnocêntricos, reforçando ou repelindo identidades raciais, religiosas e étnicas que são constituintes dos sujeitos e (des)construídas culturalmente. Nessa seara de disputas, em que as escolas (termo que aqui compreende também as instituições de ensino superior) são cenários fecundos, a busca por consensos democráticos é fundamental para convivência pacífica e superação de discriminações negativas.

Acerca das identificações culturais e dos limites éticos da educação, não defendemos uma noção rígida em torno de identidades fixas ou um conceito fechado de etnia, porquanto a dialogia deve permear relações entre os povos, nações, raças, classes e segmentos sociais, permitindo trocas e aprendizagens mútuas, sem a ingenuidade de que essa dinâmica será isenta de conflitos e de assimetrias, as quais precisam ser objeto de reflexão crítica, em favor das autonomias individuais e do respeito aos sujeitos coletivos. O limite desses contatos de ensinar-aprender precisa se fundar nos direitos humanos, concebendo-se a dignidade da pessoa humana como condição inarredável. Ciente de que várias cosmovisões podem produzir concepções distintas em torno dos próprios direitos humanos e do que seja pessoa humana, o método dialógico se mostra o mais indicado, evitando-se, sempre que possível, os conflitos armados e outras violências aos sujeitos. Essas formas não pacíficas e refratárias ao diálogo devem ser vistas como falhas nos processos educacionais e/ou como motivos de se investir, cada vez mais, em projetos educacionais que favoreçam uma cultura de paz.

O reconhecimento de que as instituições formais não são os únicos espaços educacionais disponíveis é que legitima os limites das escolas e o necessário respeito às culturas dos aprendizes, suas famílias e comunidades de origem, assim como pressionam as organizações educativas a adequarem conteúdos, metodologias e regimes escolares à heterogeneidade estudantil, conforme previsões normativas já citadas da LDB. Em se tratando

⁶⁹ Carlos Meireles Coelho (2005, p. 30 e 36) defende a escola plural, ao invés da escola laica, já que esta se funda numa fundamentalismo laicista estatal. Ele afirma que, “Em 1857 morre Augusto Comte, o grande impulsionador da teoria da escola laica do Estado, autor do Catecismo Positivista, que se auto-intitulava sumo sacerdote da Humanidade, na ‘era da nova religião da humanidade evoluída’ – o positivismo”. Mais a frente, sustenta que “A escola laica acaba por ser uma escola confessional da religião laica do Estado, como dizia Augusto Comte, a grande referência do positivismo e do laicismo”. Todavia, Coelho arremata que, “Nos países mais desenvolvidos da Europa pode-se escolher em que tipo de escola os filhos sejam instruídos e educados, assumindo o Estado a totalidade ou a maior parte desses custos”, o que aponta para garantia das liberdades das famílias e comunidades de educarem conforme suas identidades culturais, não se impondo a escolarização estatal como única via.

de educação pública, maior ainda o ônus estatal de não se arrogar como entidade totalizante e totalizadora das experiências pedagógicas e de socialização dos cidadãos.

No caso de educação de crianças e adolescentes, fica clara essa preocupação refletida nas normas educacionais, referidas ao ensino fundamental e médio. Não só pela LDB, mas isso também é frisado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em seu art. 57, o ECA estimula pesquisas e experiências novas de “seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação”, com fins inclusivos. Além disso, “visando ao pleno desenvolvimento” e ao “preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (*caput*, art. 53), o Estatuto preceitua que à criança e ao adolescente devem ser assegurados: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (I), “direito de ser respeitado por seus educadores” (II), “direito de contestar critérios avaliativos...” (III), “direito de organização e participação em entidades estudantis” (IV); “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência” (V), bem como que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (parágrafo único do art. 53).

Numa linha intercultural, a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU, de 1990, em seu art. 29, parágrafo 1, alínea “c”, reconhece que a educação deve ser orientada para “imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua”. No art. 5º da Convenção em comento, se estabelece o compromisso dos Estados em respeitar “os direitos e deveres dos pais ou, onde for o caso, dos membros da família ampliada ou da comunidade, conforme determinem os costumes locais, [...] de proporcionar à criança instrução e orientação adequadas...” e, o artigo 18, prevê que cabe “aos pais ou, quando for o caso, aos representantes legais, a responsabilidade primordial pela educação e pelo desenvolvimento da criança...”.

Em se tratando de educação de adultos, público da educação superior, o respeito às histórias de vida⁷⁰ e às expectativas de formação profissional devem ser valorizadas de forma significativa nos processos de ensino-aprendizagem, porquanto esses sujeitos se mostram aptos a se desenvolverem de forma ainda mais autônoma, superada a fase peculiar que

⁷⁰ Nesta tese, entendemos que “história de vida” ou “trajetória de vida” abrange aspectos da identidade cultural dos sujeitos, bem como suas pertencas e condições socioeconômicas. A nossa pesquisa não pretende se valer, propriamente, da técnica de pesquisa chamada “história de vida”, definida por Severino (2007, p. 125) como aquela que “coleta as informações da vida pessoal de um ou vários informantes. Pode assumir formas variadas: autobiografia, memorial, crônicas, em que se possa expressar as trajetórias pessoais dos sujeitos”. Nossa proposta é de que a aprendizagem significativa deve envolver esses elementos nas práticas de ensino, conforme a concepção de educação por competências que estamos a defender.

caracteriza a infância e a adolescência. As identidades culturais, na fase adulta, se expressam de forma bem mais consolidada e amadurecida do que nos primeiros ciclos de formação da educação básica, o que se caracteriza como elemento crucial e inarredável durante a trajetória acadêmica dos indivíduos.

A tônica dos documentos internacionais, da LDB e ECA é a liberdade educacional sem imposição estatal. É o que está previsto no art. 2º e nos princípios do ensino trazidos pelo art. 3º da LDB, como “o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (III), “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (V), “valorização da experiência extra-escolar” (X), “consideração com a diversidade étnico-racial” (XII), “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (XIII), entre outros. Por isso, a lei autoriza que os pais ou responsáveis tenham opções, como as escolas do campo, indígenas e quilombolas para os respectivos grupos, bem como existam escolas confessionais, comunitárias ou filantrópicas (que podem receber recursos públicos, sob algumas condições previstas no art. 77 da LDB), mais alinhadas à identidade ou à visão de mundo⁷¹ daqueles que tenham condições e prefiram matricular os filhos, crianças e adolescentes, numa destas instituições, as quais se sujeitam à regulação estatal do setor educacional, nos termos da legislação vigente.

Essas disposições normativas encontram ressonância internacional na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 1948 e no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, por meio dos quais os Estados signatários se obrigam a intervir de forma mínima para que famílias e comunidades tenham oportunidade de gerir processos educacionais autóctones e representativos de seus valores e identidades culturais.

Essa discussão é importante para delimitar bem o recorte da análise (universidades públicas), enfatizando a relevância das liberdades e os limites das instituições, da educação básica à superior, no diálogo intercultural, respeitando os direitos humanos, com a percepção de que os espaços escolares formais são apenas (embora muito importantes) um dos ambientes de aprendizagens. Em sentido semelhante, justificam o recorte as pesquisadoras Felix e Santos (2011, p. 147):

Porque evidentemente as faculdades ou cursos de Direito não são os *locus* exclusivos de formação ou aperfeiçoamento jurídico. A sociedade e seus espaços de convivência e conflito também o são. Mas não há possibilidade de que alguém ingresse em qualquer atividade jurídica formal sem ter

⁷¹ Nesta tese, “visão de mundo” e “cosmovisão” serão termos empregados para significar e se referir “à visão que a pessoa tem do universo, à sua filosofia de vida, ao seu *Weltanschauung* – um sistema de valores que tem, como seu objeto, o conjunto do que é conhecido ou conhecível” (BLOOM, 1972, p. 188).

passado pelo Bacharelado em Direito e, assim, este é um espaço que nos compete influenciar.

Fica patente que a heterogeneidade social se reflete na heterogeneidade estudantil, bem como numa pluralidade de espaços educacionais, para além das instituições escolares (educação formal). Isso já apresenta a compreensão de que a educação se desenvolve ao longo da vida e em diversas instâncias, escolares e não escolares. Essa realidade aponta para a necessidade de superar a cultura de uniformização das instituições escolares, que insistem em padronizar “o que” e “como” se ensina, sem prestigiar as diversidades e desigualdades entre os aprendizes e também entre educadores, suas famílias e comunidades⁷². Apesar da existência de diretrizes curriculares nacionais que, para alguns, possa sugerir uma universalização estanque, é certo que, em alguma medida, cada instituição acaba desenvolvendo sua singularidade, mesmo que pressionada por um modelo real ou aparentemente homogeneizante. Não é raro perceber que, no “chão da escola”, às vezes, se vivencia o “currículo oculto”⁷³.

Bourdieu e Passeron (1992, p. 113) abordam a tensão entre capital cultural dos alunos desiguais e as comunicações pedagógicas que lhe são apresentadas nos espaços escolares, chamando a atenção para a necessária investigação dos perfis estudantis de modo indissociados das instituições escolares e como elas veiculam as mensagens carregadas pelas formações culturais prevalentes:

A análise das características sociais e escolares do público dos receptores de uma mensagem pedagógica não tem, por conseguinte, sentido a não ser que conduza à construção do sistema das relações entre, de um lado, a Escola concebida como instituição de reprodução da cultura legítima, determinando entre outras coisas o modo legítimo de imposição e de inculcação da cultura escolar, e de outro lado, as classes sociais, caracterizadas, sob o aspecto da eficácia da comunicação pedagógica, pelas distâncias desiguais em relação à cultura escolar e pelas disposições diferentes para reconhecê-la e adquiri-la.

⁷² Nesse sentido, as DCN do Ensino Médio (Resolução n.º 3/2018-CNE/MEC), no art. 17, expressa uma ideia bem compatível com nossa proposta educacional, quando estabelece que “a organização curricular” deve oportunizar “tempos e espaços próprios ou em parcerias com outras organizações para estudos e atividades”, de modo a “melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais” (§9º). Esses modos de diversificar os itinerários formativos articulam mundo do trabalho, ciência, tecnologia, cultura, contextualização e interdisciplinaridade, permitindo que a proposta pedagógica atenda “necessidades, anseios e aspirações dos estudantes e a realidade da escola e do seu meio” (§10).

⁷³ O currículo não é mero instrumento de socialização escolar, mas exerce função de controlador de comportamento, discriminando certos alunos quando aquele não se adequa às diferenças e desigualdades existentes. “Jackson (1996), em seu livro *Life in Classrooms*, publicado originalmente em 1968, destaca-se como o primeiro a lançar o conceito de currículo oculto, indicando que normas e valores, implícita e efetivamente, transmitidos pelas escolas, geralmente, não são mencionados nos planejamentos elaborados (com fins e objetivos) pelos professores” (MAGALHÃES, RUIZ, 2011, p. 135).

Essa realidade é percebida por Vera Maria Ferrão Candau (2011, p. 241). Segundo ela, “diferentes grupos socioculturais conquistam maior presença nos cenários públicos” e “tensões, conflitos, tentativas de diálogo e negociação se multiplicam”. Contra a falta de equidade na distribuição de bens e serviços, bem como na luta por reconhecimento político e cultural, os movimentos sociais pressionam e, no âmbito educacional, o cotidiano escolar é desafiado a rever concepções e práticas. Isso porque a “cultura escolar dominante” funda-se na “matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um ‘problema’ a resolver”. Mas, para a autora (2011, p. 241), “a diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas” e devem ser reconhecidas e valorizadas, combatendo-se os preconceitos e discriminações que tendem justificar desigualdades.

Percebemos, de pronto, que a valorização das diferenças étnico-culturais⁷⁴ não pode estar desassociada do enfrentamento das desigualdades socioeconômicas. Ou seja, combate-se a desigualdade sem matar as diferenças. Nesse tom, é que Boaventura (SANTOS, 1999, p. 61) propõe formas democráticas multiculturais que se coloquem como “instrumento propiciador de uma nova articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade”, na perspectiva de que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Em outro trabalho, ainda considerando o espaço escolar, Candau (2008, p. 49) trata acerca da tensa relação entre “diferença” e “igualdade”, seguindo o multiculturalismo interativo (também chamado de interculturalidade). Em sua pesquisa, se evidencia a “grande questão da articulação entre igualdade e diferença, isto é, da passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença” (CANDAU, 2008, p.49).

Candau (2012a, p. 725) defende, no momento atual, “a articulação entre direitos da igualdade e direitos da diferença”, pois “é nesta tensão que é importante trabalhar e a consideramos como geradora de criatividade, de buscas e novos compromissos”, enfocando o campo educacional como arena propícia ao seu desenvolvimento.

⁷⁴ Antes de avançarmos mais sobre o debate em torno das questões identitárias, importante notar a crítica pós-estruturalista aos movimentos identitários contemporâneos, que visam superar as tradicionais identidades sociais (classes) e estatais (nacionalismos): “Ocorre, no entanto, que as políticas de identidade, como se tem chamado as reivindicações políticas baseadas em pertencimentos específicos, são também elas sustentadas, muitas vezes, por discursos essencializadores”, sejam atrelados a uma história comum, a ancestralidades ou aspetos biológicos diferenciadores. “Paradoxalmente, no entanto, uma política curricular mais plural não significa uma política em que a diferença está mais presente. Diversidade não é o mesmo que diferença, na leitura pós-estrutural [...] Abrir o currículo à diferença implica recusar a perspectiva da identidade...” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 221 e 226-227).

Portanto, às instituições educacionais cabe enfrentar o desafio da equidade⁷⁵, que consistente em oportunizar igualdade de condições para o ensino-aprendizagem no contexto de diferenças e desigualdades entre os discentes, sem se olvidar também a heterogeneidade dos outros atores, docentes e escolas/universidades. Para tanto, as histórias de vida dos sujeitos e das comunidades devem ser reconhecidas e valorizadas, com o cuidado de não perder a noção de que as culturas se constroem de forma dinâmica e não estanques na história.

Entre as maneiras de lidar com a multiculturalidade/pluralidade⁷⁶⁻⁷⁷, gerada pelas diversidades étnico-culturais (mais ligadas aos movimentos de sujeitos coletivos com demandas de reconhecimento identitário) e atravessadas pelas desigualdades (com ênfase nas injustiças socioeconômicas), “muitos têm sido os autores que têm oferecido indicações nessa linha e enumerado uma grande quantidade de tipos de abordagens multiculturais”. Entre tantas, temos três perspectivas como “fundamentais e que estão na base das diversas propostas: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade” (CANDAUI, 2008, p. 50). Os pós-estruturalistas, geralmente, preferem o termo “diferenças”, sem a defesa da identidade cultural como categoria estática, como veremos mais adiante nesse trabalho.

Na ótica “assimilacionista”, a multiculturalidade da sociedade é considerada de forma descritiva, com desigualdades de oportunidades entre grupos culturais, étnicos, raciais, classes

⁷⁵ Dias (2010, p. 77) parte de uma óptica ativa e cooperativa para entender que a “abordagem por competências equaciona a diferenciação pedagógica como a metodologia de trabalho a utilizar, valorizando o diálogo entre docente(s) e discente(s)”. A equidade que temos abordado poderia ser alcançada por meio da “diferenciação pedagógica”, a contemplar a “selecção apropriada de ensino e estratégias de aprendizagem e estudo. Desta forma, assume-se a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem, adotando-se a colaboração dos sujeitos, a aprendizagem cooperativa, como recurso para regular a aprendizagem e individualizar percursos educativos”.

⁷⁶ Guilherme Scotti (RODRIGUES, 2011), em sua tese “Direitos fundamentais, eticidade reflexiva e multiculturalismo – uma contribuição para o debate sobre o infanticídio indígena no Brasil”, faz ponderações sobre o universalismo e o relativismo como formas de tratar a realidade da pluralidade das formas de vida (cosmovisões e valores) e de ordens jurídicas. Expõe diversas perspectivas de encarar o multiculturalismo: universalismo abrangente, universalismo deliberativo, relativismo cultural e relativismo político. Sua conclusão cita a pedagogia de Paulo Freire (dialógica) como forma de abordar os conflitos por meio de estratégias educativas, eficientes ferramentas para promoção dos direitos humanos, sem imposição de uma dada compreensão unívoca do que sejam tais direitos, pois caberia aos indivíduos e grupos conferir seus significados próprios. O autor entende que a defesa dos direitos fundamentais, no Estado de Direito, constitucional e democrático, depende da garantia da autonomia individual e privada (direitos subjetivos de igualdade e liberdade de expressão, crença e escolha de projetos de vida), inclusive, em face de coações intragrupais, de sujeitos coletivos (maiorias ou minorias, povos/etnias), de modo que são legitimadas intervenções externas (estatais ou não) nas relações para apoiar e proteger pessoas que se sintam violadas em sua autonomia privada, o que é condição para autonomia deliberativa coletiva de povos, os quais são mutáveis nos processos históricos, assim como o são os movimentos sociais identitários. Ele critica a ideia de pureza cultural, colocando os direitos fundamentais, ao mesmo tempo, como limites e condição de possibilidade para o respeito às diferenças culturais e o direito ao pertencimento a uma identidade (desnaturalizada).

⁷⁷ Na busca por modelos de gestão política da multiculturalidade, Tirma Lina Pérez Escuredo (s/d) distingue “assimilacionismo”, “segregacionismo”, “neutralismo” e “multiculturalismo”.

sociais e pessoas de diferentes níveis de escolarização e origens geográficas. A política assimilacionista prescreve uma integração homogeneizadora. Os saberes valorizados pela cultura hegemônica tendem a promover uma educação universal monocultural, “tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc.”. Sob a defesa de uma cultura comum, “deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores ‘diferentes’, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente” (CANDAU, 2008, p. 50).

A inclusão ou exclusão curricular tem relação com inclusão e exclusão também social, a restrição ou permanência de certos saberes dirão muito sobre a aceitação ou repulsa aos sujeitos que se identificam com aquelas produções culturais. Currículos plurais devem ser pensados como expressões da pluralidade estudantil.

Outra abordagem é o “multiculturalismo diferencialista” ou “monocultura plural”, que entende que o assimilacionismo nega ou silencia as diferenças. Portanto, deve-se enfatizar o “reconhecimento da diferença” e espaços para a expressão das diferentes identidades culturais, visando “manter suas matrizes culturais de base”. Isso faz com que alguns diferencialistas adotem uma “visão estática e essencialista da formação das identidades culturais”. Esses grupos também lutam por direitos sociais e econômicos, mas com fortalecimento de “comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações etc. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais (CANDAU, 2008, p. 51).

Vera Candau (2008, p. 50) apresenta e se filia à terceira, chamada de “multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”. Esta posição valoriza as diferenças culturais de forma dinâmica, sem sustentar uma visão essencialista e imutável que fixa pessoas num dado padrão cultural, pois compreende que a humanidade tem se construído de identidades culturais abertas e não “puras”, fruto da “hibridização cultural”. Trata-se de uma visão não ingênua quanto às relações de poder, hierarquias, preconceitos e discriminações.

A citada autora afirma que sua abordagem se aproxima do multiculturalismo crítico e de resistência, que possui uma pauta política transformadora do *status quo*, reconhecendo as representações raciais, étnicas e de classe como construções de lutas sociais significativas, marcadas por conflitos em busca de justiça social. Ela pontua que uma característica da

interculturalidade é “não desvincular as questões da diferença e da desigualdade”, haja vista que “a perspectiva intercultural afirma essa relação, que é complexa e admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um pólo ao outro” (CANDAUI, 2008, p. 51).

Dessa compreensão, ela extrai uma concepção para o campo da educação e defende a “perspectiva intercultural” como apta a “promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”. Desse forma, a educação realiza uma “negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas”. Com isso, a autora entende que “a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAUI, 2008, p. 52).

Disso decorrem as preocupações de se articular “igualdade e diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas” (CANDAUI, 2008, p. 53). A autora cita que vários países da América Latina introduziram a “perspectiva intercultural nas reformas educativas”, mas sem clareza das repercussões pedagógicas quanto às dimensões cognitiva, procedimental e atitudinal.

Importante, ainda, registrar um debate que distingue pluralismo e multiculturalismo, trazido na tese de doutorado “A inviabilidade de subsistência de um ambiente multicultural laico”, de Natammy Luana de Aguiar Bonissoni (2017, p. 196). Ela explica que a “postura que deverá ser tomada em meio aos ideais antagônicos é o que basicamente diferencia o pluralismo do multiculturalismo”. No primeiro, os mesmos direitos e deveres são válidos para todos, apesar das divergências culturais, enquanto que, no segundo, relativiza normas conforme as diferenças culturais de grupos.

Diante de conflitos resultantes da abordagem multiculturalista, Bonissoni (2017, p. 197) afirma que “o interculturalismo pode se enquadrar nesta percepção de pluralismo e, segundo os debates mais recentes, até ser proposto como uma alternativa ao multiculturalismo”, pois o interculturalismo não é refratário à diversidade, mas propõe que as minorias possam “contribuir com novas ideias, novas habilidades e novos insights que irão enriquecer a sociedade”. Isso seria fruto da síntese de interfecundações e diálogos inclusivos e equitativos, visando uma cultura pública comum pautada nos direitos fundamentais válidos para todos os cidadãos.

Bonissoni (2017, p. 199) prossegue, afirmando que “contrário à mentalidade da política multicultural, o interculturalismo visa uma forte integração entre as diversas tradições e culturas

existentes em um território”, enfatizando as interações e conexões, num esforço conjunto de que envolve as maiorias e as minorias, preservando a diversidade, identidades, mas na busca por consensos e valores comuns que viabilizem a convivência de diversas culturas em diálogo poroso.

Um filósofo contemporâneo, Charles Taylor, ao analisar as políticas de identidade em alguns países, também contrapõe os termos “multiculturalismo” e “interculturalismo”. Para o autor, as distinções parecem ser apenas de ênfases, mas cada concepção repercute em políticas bem distintas na prática, referindo-se às realidades canadense e europeia:

... if multiculturalism in the generic sense includes policies which aim both at recognition of difference and integration, one might argue that the prefix ‘multi’ gives greater weight to the first goal – acknowledging diversity – while ‘inter’ invokes more the facet of integration. But why this difference is important will only emerge when we look at the two stories” (TAYLOR, 2012, p. 416).⁷⁸

Também dialogando com a obra de Taylor, o Valter Roberto Silvério (1999) resgata noções de “multiculturalismo” no trajeto da história humana, passando pelo multiculturalismo “pré-moderno” (dos gregos), “moderno” (hierarquizado e gerador do colonialismo, escravidão e imperialismo), chegando à atual concepção “anti/pós-modernista”⁷⁹. O termo continua em disputa na contemporaneidade entre perspectivas liberais/conservadoras e insurgentes/rebeldes (enfatizando as relações de poder e as diferenças grupais que estruturam as identidades étnicas e raciais). Ao defender esta última visão, Silvério (1999, p. 47) entende que “uma efetiva política multicultural do ponto de vista multiculturalista deve-se assentar na construção de um novo currículo escolar que inclua a contribuição das diferentes culturas”, o que nos interessa bastante por realçar como a educação é um terreno de luta fundamental para operar transformações culturais.

Essas reflexões acerca de como as políticas educacionais encaram a realidade multicultural são fundamentais para nossa pesquisa. Todavia, é preciso que se diga que o foco da tese não será enquadrar as práticas dos cursos jurídicos da UnB e da UFERSA em algumas das abordagens do pluralismo, se mais inter ou multiculturalista, muito embora a análise dos processos de ensino-aprendizagem e das gestões universitárias poderá nos permitir constatar movimentos de aproximações ou distanciamentos em relação a uma ou outra abordagem da heterogeneidade estudantil, na qual se evidenciam desigualdades e diferenças culturais.

⁷⁸ Tradução nossa: “Se o multiculturalismo no sentido genérico inclui políticas que visam tanto o reconhecimento da diferença quanto a integração, pode-se argumentar que o prefixo “multi” dar maior peso ao primeiro objetivo – reconhecendo a diversidade – enquanto “inter” invoca mais a faceta da integração. Mas por que essa diferença é importante só surgirá quando olharmos para as duas histórias”.

⁷⁹ Sobre essa “condição pós-moderna”, pode-se consultar Lyotard (2009).

A experiência de conviver, nos ambientes de aprendizagens, com parceiros diferentes e desiguais é desafiadora no sentido de respeitar o processo de fortalecimento da manutenção e/ou transformação de identidades socioculturais. Essa interação no cotidiano educacional pressiona a gestão acadêmica, não apenas colegas estudantes e professores.

A interculturalidade deve fazer parte de um projeto cotidiano e não ser marcada por eventos, pois consiste na “dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências”, de modo a romper com a guetificação e a voltar o olhar para todos os grupos sociais e todos os sujeitos ligados ao processo educativo, de modo a afetar “a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAUI, 2008, p. 54).

Reconhecendo as assimetrias de poder e os conflitos intergrupais, a educação intercultural visa fomentar “o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais. Uma educação para a negociação cultural” (CANDAUI, 2008, p. 54).

Para representar em imagem a perspectiva da educação intercultural, Candau (2012b, p. 250) faz uso do recurso do mapa conceitual, técnica inspirada em Joseph Novak, baseada na teoria da aprendizagem significativa (categoria que iremos explorar mais à frente na tese) de David Ausubel:

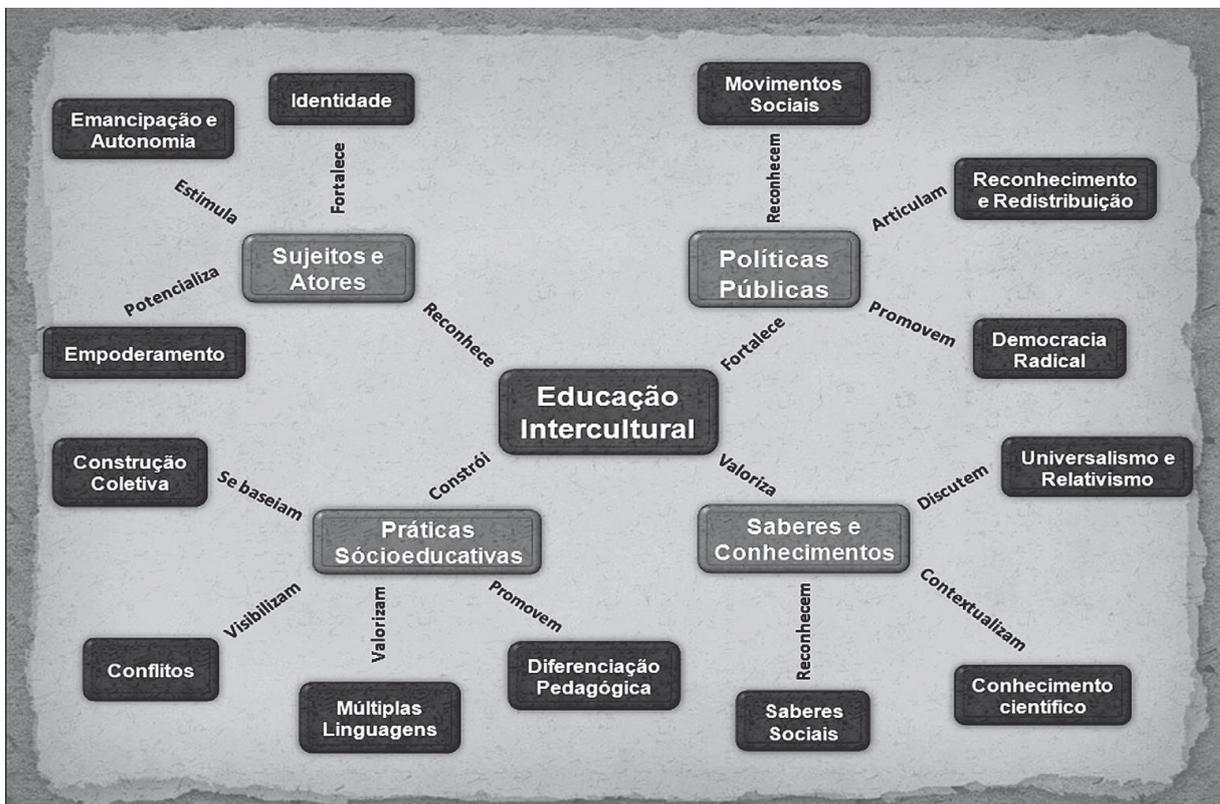


Figura 1

À realidade das diferenças culturais costuma-se chamar “diversidade” (vocábulo comum a políticas afirmativas e de reconhecimento identitário, que visa à valorização étnico-racial de minorias, por exemplo). Candau (2011, p. 248 - *italico no original*), citando Emilia Ferreiro, afirma que se deve “*transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica*”, mas esta não distingue diversidade e diferença, utilizando estes termos como sinônimos, de modo até a preferir o uso do termo “diferenças”, pelo esvaziamento do termo diversidade quando sugere um essencialismo cultural pré-existente aos processos sociais⁸⁰.

Diante dessa “vantagem pedagógica” e das disputas terminológicas, frisa Candau (2011) que não se pode esquecer o combate às tentativas de transformar as diferenças/diversidades em desigualdades. Assim, deve-se garantir que os sujeitos a elas referidos não se tornem alvo de preconceito e discriminação.

Com a política de cotas sendo implementada pelas universidades federais, o ambiente acadêmico dessas instituições tende a ter a ampliação desses ingredientes de diferenças culturais e desigualdades sociais entre os estudantes. Na presente pesquisa, que focará na educação jurídica universitária, utilizaremos o termo “heterogeneidade”⁸¹ estudantil ou discente para abranger as diferenças/diversidade e desigualdades socioeconômicas entre os alunos, sem prejuízo de reconhecer que, além desses elementos, há distinções entre os estudantes a partir das condições etárias, sexuais, de origem geográfica, origem escolar, etc.

Como a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como “lei das cotas”, estabeleceu critérios com base em origem escolar (ter cursado o ensino médio na rede pública), na baixa renda familiar (igual ou inferior a 1,5 salário mínimo), reservando também vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas e para pessoas com deficiência, o termo

⁸⁰ Reforçando a ideia de que as identidades culturais são constructos, assinala Costa (2015, p. 147): “Os estudos sobre a expansão dos direitos de minorias na América Latina também confirmam o caráter móvel e mutante das identidades culturais de minorias. Na maior parte dos casos, as minorias supostamente preexistentes, as quais os direitos culturais visam proteger, na verdade só se constituem como grupo a partir das novas possibilidades de reconhecimento legal criadas. Ou seja, as minorias não antecedem ao direito e à política, são o direito e a política que constituem as minorias, levando-as a reconstruir e reinventar seus supostos laços ancestrais comuns e seus vínculos de pertença, de forma a corresponder às expectativas e exigências legais”.

Numa leitura pós-estruturalista, “identidade é apenas uma espécie de produto fictício da intervenção do sujeito no sentido de conter a diferença [...] Há hegemonias fortes, há identificações estáveis que parecem essenciais, mas há sempre algum sentido que escapa do controle” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 230).

⁸¹ Elielma Ayres Machado (2007, p. 139), em seu artigo “Acompanhamento e Monitoramento das Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Brasileiras”, revela também quão heterogêneas são as regras e os critérios que orientam as diversas modalidades de políticas afirmativas. No artigo, ela descreve alguns dados coletados durante a primeira fase de uma pesquisa que abrangeu o período compreendido entre 2002 e 2007, informando a “dinâmica da adoção de diferentes tipos de políticas de ações afirmativas, possibilitando a reflexão sobre a complexidade de tais políticas”.

heterogeneidade contemplará o conjunto de estudantes não-cotistas em interação com o público beneficiado pelas ações afirmativas, que terminam sendo sociorraciais ou etnoeconômicas, articula política de igualdade com política de identidade, promovendo uma primeira fase da multiculturalidade (a presença física) nos espaços educacionais universitários.

Com isso, não deixamos de empregar ou dar validade ao termo diversidade, entendido “como construção histórica, social, cultural e política das diferenças”, que se realiza “em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades”. Encaramos a diversidade “como construção social constituinte dos processos históricos, culturais, políticos, econômicos e educacionais e não mais vista como um ‘problema’” (GOMES, 2012, p. 688-687).

Logo, como elemento constitutivo e não como um “problema” a superar, a diversidade discente será percebida como algo a ser gerido nos processos educacionais e não superado, sob pena de descaracterizar os diferentes, a pretexto de enfrentar desigualdades.

É preciso atentar para a hipótese trazida por alguns autores sobre a conotação negativa que pode assumir o termo “diversidade”, que pode ser vista como “forma de governo exercido pela política pública no campo da cultura, como uma estratégia de apaziguamento das desigualdades e de esvaziamento do campo da diferença” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 18). O debate não é apenas semântico quando envolve a disputa entre as definições do que seria cultura, diversidade e diferença.

Uma educação voltada para a incorporação da diversidade cultural no cotidiano pedagógico tem emergido em debates e discussões nacionais e internacionais, buscando questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógicas e curriculares de uma educação voltada à valorização da identidade múltipla no âmbito da educação formal (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 22).

Pode-se encontrar, na história das reformas educacionais brasileiras, o interesse de alguns em assegurar diversidade (embora não se valendo da mesma gramática e vocabulário contemporâneos) nas instituições escolares. No tempo da “reforma Anísio Teixeira”, dentro do “movimento educacional renovador conhecido como Escola Nova” (escolanovismo), com raízes nos anos de 1920, o Brasil era pressionado a alcançar o nível das nações “desenvolvidas” (SIRCILLI, 2005, p. 188). A “diversidade” estaria contemplada pelo fato de que Anísio Teixeira lutava pela “universalização da educação pública e gratuita”, como fundamental para a democracia, “instrumento de justiça social e de correção das desigualdades provenientes da posição e da riqueza” (CORDEIRO, 2001, p. 242). Mesmo se voltando à educação básica, a concepção de Anísio era de que a educação não deveria ser

privilégio de poucos e, de acordo com esta proposta, “as orientações didáticas deverão privilegiar os princípios da autonomia, diversidade, interação, cooperação, disponibilidade para a aprendizagem, organização do tempo e do espaço, e o uso de recursos diversificados” (CORDEIRO, 2001, p. 257).

No Brasil, mais recentemente, o processo de passagem de uma educação homogênea para uma educação que considera a diversidade está ligado à “pressão internacional de cumprimento dos acordos internacionais de combate às desigualdades raciais, de gênero e outras, bem como por um contexto interno de intensas reivindicações” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 25).

Assim como há disputas teóricas em torno do conceito de “diversidade”, cabe registrar que “O MEC não tem uma posição única e coesa acerca da ideia de diversidade que possa orientar o conjunto de suas ações. A ideia de diversidade tem servido como um grande conceito *guarda-chuva* para o governo nos vários processos de negociação com os grupos de pressão” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 26).

Essa plasticidade conceitual empregada por órgãos que planejam políticas públicas é prejudicial ao desenvolvimento consistente de ações afirmativas educacionais, haja vista que as próprias Secretarias do MEC usam o termo diversidade “ora numa perspectiva interculturalista, ora num viés multiculturalista, ora embaralhando os conceitos, o que termina por refletir nas políticas públicas, gerando ações pouco articuladas” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 28).

Em que pesem estes deslizes teórico-institucionais dos gestores, vamos nos utilizar da categoria “heterogeneidade” para expressar as diferenças/diversidades e desigualdades entre as histórias e trajetórias de vidas dos discentes, suas origens, identidades, classes, gênero, pertencimento étnico-racial e não como um termo que aglutine todos como massa amorfa homogênea, por reconhecermos que há relações de poder e tramas socioculturais que fazem dos indivíduos verdadeiros sujeitos que podem ser dominados/objetificados (alienados) ou lutar por emancipação⁸².

É preciso notar que os estudantes não sabem apenas o que aprendem nas instituições escolares formais, que a educação ocorre “ao longo da vida” e deve se basear “em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”, como

⁸² Estamos cientes do alerta feito por Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 93): “Portanto, a utilização indiscriminada da palavra diferença e diversidade têm (sic) servido muito mais para o esvaziamento político e social do que significa a diferença e a diversidade, utilizadas como sinônimos e para o apaziguamento das relações sociais. Falar de diversidade quase como o mesmo que falar da diferença produz o esvaziamento da diferença, pois tem por objetivo retirar a diferença da diversidade, ou seja, quando se fala de diferença é para que ela não faça de fato, nenhuma diferença”.

bem expressou o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1998). Assim, os sujeitos são heterogêneos porque também aprenderam, e continuam a aprender, por percursos cognitivos vitais diversos.

Com a expansão⁸³ do ensino superior, incrementada com políticas afirmativas de inclusão e de cotas socioeconômicas e étnico-raciais, a “diversidade nos bancos escolares brasileiros” foi ampliada “em termos de classe social, etnia, gênero, idade, credo, estilos de aprendizagem etc.”. Com esse novo cenário, a educação superior precisa lidar com o desafio da “formação de docentes para acolher os novos alunos, segundo suas distintas necessidades”, já que a diversidade discente crescente demanda do professor “habilidades para o devido tratamento às diferenças durante o processo de ensino e aprendizagem (ARAÚJO; LIMA; OLIVEIRA; MIRANDA, 2015, p. 94).

Algumas pesquisas estão sendo desenvolvidas com atenção voltadas às competências docentes⁸⁴ para atuar no ensino, pesquisa, extensão e na gestão universitária, pensando nas aprendizagens dos estudantes, “especialmente em um momento crítico pelo qual passam as universidades públicas” (DOURADO *et al.*, 2018, p. 23).

Os desafios para a gestão universitária são, pois, crescentes, não apenas por questões econômico-orçamentárias, mas pelas aprendizagens demandadas em tempos de nova conjuntura sociopolítica, especialmente marcada por novos sujeitos e suas identificações culturais que passam a ocupar a academia, de forma mais equitativa, com a implementação do sistema de cotas, pelo menos, quanto ao ingresso formal.

⁸³ Sobre a expansão da educação superior, pertinentes as questões postas por Valdemar Sguissardi (2015, p. 884-885): “Diante do exposto pode-se afirmar que se sustenta a pergunta inicial que põe em questão o caráter democrático da política de expansão da ES das últimas décadas no Brasil? Confirmar-se-ia a hipótese de que a massificação mercantil se sobreporia à democratização dessa expansão? Ou a hipótese de que a política de expansão da ES no Brasil, especialmente através de programas como o Prouni e o Fies, é uma política pública de caráter focal e compensatória das desigualdades sociais produzidas pelo modelo de desenvolvimento em curso? Caber-lhe-ia o qualificativo de uma política de massificação mercantil? Ou a afirmação de estar pondo em prática uma concepção de ES que confunde educação superior, como direito ou “serviço público”, com “serviço comercial” ou mercadoria? De não ser uma política social autônoma mas a cada dia mais dependente dos interesses do mercado? De continuar a implementar a expansão de uma educação de elite e de alta “qualidade” para poucos e uma educação de massa e de baixa “qualidade” para muitos?”.

⁸⁴ Ana Lúcia Melo reúne esses diversos elementos envolvidos na educação intercultural: “A necessidade de lutar por condições de reconhecimento da diferença cultural, incluindo, antes mesmo da mudança no currículo, a capacitação dos professores universitários, a contribuição efetiva de pessoas ou grupos do movimento social negro e os articuladores e lideranças indígenas, contribuirá para que a reformulação curricular para a temática das relações étnico-raciais se estabeleça sob o prisma da inclusão efetiva do reconhecimento e da redistribuição. Trazer para a academia os sujeitos da temática étnico-racial repercutirá, sobretudo, na formação dos professores e na formação continuada. O fato de se ter de redimensionar conteúdos, estudos que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão, envolvem acima de tudo a exigência de qualificação para atingir este objetivo. Uma nova formação para os próprios formadores” (MELO, 2015, p. 8)

Dados, extraídos de períodos diversos, demonstram que o ensino superior, historicamente, não reflete a pluralidade étnico-racial⁸⁵ e social e que as políticas afirmativas das “cotas” afetarão (já tem afetado) estes espaços em prol de maior heterogeneidade discente. Uma pesquisa, trazida por Bittar e Almeida (2006, p. 146), afirma que, após informar que 45% da população brasileira é negra e que os mais pobres são negros, “segundo o Censo da Educação Superior, de 2002, 2.864.046 brasileiros estavam cursando esse nível de ensino; desses, 2.249.155 eram brancos (78,5%); 68.208, negros (0,23%); 37.403, de cor amarela; 491.698, pardos (1,61%); 4.397, indígenas e 13.185, de cor ou raça ignorada”.

Amélia Artes e Arlene Martinez Ricoldi (2015, p. 860), no artigo “Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010”, trazem dados que apontam para a histórica desigualdade racial no acesso às universidades e que tais assimetrias vêm sendo reduzidas com as ações afirmativas iniciadas nos anos 2000, sendo, pois, uma realidade recente no país, o que “têm alterado, mesmo que de forma lenta, o perfil étnico-racial do alunado do ensino superior brasileiro”⁸⁶.

Concluindo pela necessidade de implementação de políticas afirmativas, Otilia Maria Lúcia Barbosa Seiffert e Salomão Mufarej Hage, ao escreverem o artigo “Políticas de Ações Afirmativas para a Educação Superior no Brasil: da intenção à realidade”, na obra coletiva, publicada em 2008, que celebrou os 10 anos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, trazem uma tabela bem elucidativa do quadro de assimetrias no ensino superior, considerando o percentual de concluintes por raça:

⁸⁵ Em sua dissertação de mestrado, intitulada “Direito e relações raciais: uma introdução crítica ao racismo”, Dora Lucia de Lima Bertúlio (1989, VI) trata do racismo institucionalizado, abordando como o Estado de Direito opera um “duplo papel, de instância da ‘justiça’ e perpetuador das diferenças raciais hierarquizadas que o Direito brasileiro exerce no todo social [...] como elemento de reprodução e perpetuação do racismo contra os negros”.

⁸⁶ “Segundo João Feres Jr. (2011), ao final da década de 2010, os programas de ação afirmativa já estavam presentes em grande parte das instituições públicas de ensino superior. No território brasileiro, 71% das universidades públicas apresentavam alguma modalidade de cotas para alunos de escolas públicas (87%) ou raciais (57%) [Em nenhuma instituição analisada pelo autor, o pertencimento racial era o critério único de aceite, estando, quando presente, associado à menor renda]” (ARTES, RICOLDI, 2015, p. 862-863).

**Taxa de escolarização líquida por cor/raça e sexo,
segundo nível de ensino – Brasil, 2004**

	Homem branco %	Mulher branca %	Homem negro %	Mulher negra %
Ensino Fundamental	95,2	95,0	92,0	93,6
Ensino Médio	41,5	60,8	28,6	38,9
Ensino Superior	14,6	17,4	3,9	6,0
? % Ensino médio – Ensino superior	-64,82	-71,38	-86,36	-84,57
? % Ensino fundamental – Ensino superior	-84,66	-81,68	-95,76	-93,58

Fonte: Pnad 2004.

Obs.: A população negra é composta de pretos e pardos.

TABELA 1 (BITTAR, OLIVEIRA, MOROSINI, 2008, p. 155)

Em 21 de março de 2016, a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), do, então, Ministério dos Direitos Humanos, publicou notícia no site oficial, na qual descreve que, em 03 anos de implantação da política de cotas, trazida pela Lei n.º 12.711/2012, houve uma “uma transformação” nas instituições federais de ensino superior, pela reserva de vagas “levando em conta critérios sociorraciais”. Afirma a matéria que, “entre 2013 e 2015, a política afirmativa de reserva de cotas garantiu o acesso a aproximadamente 150 mil estudantes negros em instituições de ensino superior em todo o país”, considerado um grande avanço, já que, “em 1997 o percentual de jovens negros, entre 18 e 24 anos, que cursavam ou haviam concluído o ensino superior era de 1,8% e o de pardos, 2,2%. Em 2013 esses percentuais já haviam subido para 8,8% e 11%, respectivamente”, com meta legal de atingir 50% gradualmente até o final de 2016. O MEC (Ministério da Educação) reportou que “os objetivos estão sendo atingidos antes do previsto. Em 2013, o percentual de vagas para cotistas foi de 33%, índice que aumentou para 40% em 2014”. Atestando o aumento da diversidade, foi noticiado que “a quantidade de jovens negros que ingressam no ensino superior também cresceu em proporção semelhante: em 2013 foram 50.937 preenchidas por negros, e em 2014, 60.731”, na medida em que a lei vem sendo cumprida pelas 128 instituições federais que compõem o sistema (BRASIL, 2016).

Antonio Carlos de Souza Lima (2018, p. 428)⁸⁷, tratando das ações afirmativas voltadas para indígenas no Brasil, também evidencia o aumento gradual do ingresso destes povos nas instituições de ensino superior.

⁸⁷ Registra este autor: “Em 2004, quando realizamos o seminário Desafios para a Educação Superior dos Povos Indígenas no Brasil, Luis Otávio Pinheiro da Cunha, falando desde a Funai, estimou em 1300 o número de estudantes indígenas no ensino superior, frisando estarem esses majoritariamente inscritos em instituições privadas (Souza Lima; Barroso-Hoffmann, 2007, p. 85). Em dados do censo da educação superior do Instituto de

Assim, resta evidente que, antes das ações afirmativas se difundirem pelo país, o quadro discente era composto por membros pouco heterogêneo (ou havia número inexpressivo proporcionalmente à população e também ao total de estudantes por cursos), do ponto de vista étnico-racial e social. Portanto, a gestão universitária da diversidade e das desigualdades é um desafio contemporâneo que se impõe à educação superior. Além do debate sobre o aumento do acesso, claro, vem a discussão em torno da qualidade, com críticas e desconfianças sobre a sua manutenção, queda ou elevação em face do novo público consumidor dos serviços educacionais (numa visão mecânica da educação) ou dos novos atores dos processos de ensino-aprendizagem (numa perspectiva de equidade).

Evidenciando a baixa representatividade de negros e pobres no ensino superior brasileiro, que é a maioria da população do país, a pesquisa feita, por Teresa Olinda Caminha Bezerra e Claudio Roberto Marques Gurgel (2012, p. 102), apresenta um cenário de baixa diversidade sociorracial discente. Com dados de 2004 do MEC (anteriores à lei de cotas de 2012 e contemporâneos à adoção da política afirmativa da UnB – primeira universidade federal a adotar o critério racial para ingresso), os autores apontam que “no ensino universitário público e gratuito, 61% dos alunos pertenciam a 20% das famílias mais ricas e apenas 3% deles eram originários de famílias de baixa renda”. A partir da base da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) de 2007, “o número de negros diminui, à medida que aumenta o nível educativo”, de modo que eles correspondiam, na educação superior, a 23% da população (sendo que os negros já representavam cerca 50% da população).

Segundo a supracitada matéria do MEC, “o balanço de três anos da lei também destacou que a qualidade das universidades não diminuiu com a implementação das cotas”, mas, ao revés, “as universidades ganharam em diversidade e em qualidade, com destaque para as boas notas dos alunos cotistas e o baixo índice de desistência dos cursos que os alunos cotistas apresentam” (BRASIL, 2016).

Neste raciocínio de como lidar com a heterogeneidade ampliada pelas cotas, é fundamental preparar e capacitar educadores “para lidar com a diversidade como uma atividade inconclusa e aberta à contestação, em vista de uma práxis pedagógica preocupada com as leituras das imagens, dos discursos legitimados e das vozes silenciadas” (SANTOS,

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para 2015, eram então 32.147 indígenas matriculados, sendo 9810 em instituições públicas (7392 em instituições federais, 2268 em instituições estaduais, 150 em instituições municipais) e 22.337 em instituições privadas (Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016)”.

MACHADO, 2008, p. 106). Ao dar vazão e eco aos saberes silenciados, a educação inclusiva se renova cognitivamente e epistemologicamente.

Além disso, concordamos com as reflexões de Covatti e Fischer (2012, p. 316) sobre a avaliação da aprendizagem, pensada no contexto de diversidade voltada à inclusão. Para eles, “quando a prática pedagógica volta seus olhares para a renovação e a imposição de novos métodos exigidos pelas diferenças dos alunos, entendemos que a avaliação escolar leva o professor a compreender as especificidades de cada sujeito que compõe a sala de aula”. Com isso, rompe-se “com o processo educacional de homogeneização, contribuindo para a construção de uma perspectiva inclusiva”.

As diferenças e desigualdades exigem uma postura ativa dos educadores, os quais, estando sensíveis às diversidades dos saberes e das múltiplas formas de aprender dos alunos, construirá variadas possibilidades de ensino e modos avaliativos formativos e adequados, sem prejuízo da qualidade da educação⁸⁸. Assim, a equidade educacional também produz mudanças nas práticas docentes, nas metodologias⁸⁹, tanto de ensino-aprendizagem quanto de avaliação de rendimento escolar.

Tratando da equidade nas políticas públicas, afirmadas a partir de um quadro de injustiças, discriminações e iniquidades, o que justifica medidas compensatórias que estabeleçam certas condições diferenciadas (não privilégios) para o igualitário acesso substancial aos direitos, Farranha (2014, p. 180-181) expõe:

Uma discussão significativa que o conceito de equidade enseja é a diferença que ele estabelece com a noção de igualdade. Enquanto a igualdade refere-se à ausência de privilégios e remonta elementos presentes na afirmação dos princípios iluministas, a equidade liga-se às condições para o exercício do direito, ou seja, parte-se da perspectiva de que a sociedade moderna, apesar dos avanços em direção à quebra de privilégios, é desigual.

A citada autora recorda que as políticas públicas que incorporam o conceito de equidade se aproximam da “noção de ações afirmativas”, as quais “têm sua origem nos EUA. Seu sentido primordial é a possibilidade de corrigir desigualdades histórias que ensejam

⁸⁸ Tratando das ameaças à qualidade da educação, Gadotti (2003a, p. 12) bem define que “Qualidade em educação refere-se à construção de sentidos. Porque o conhecimento serve para nos conhecer melhor, conhecer nossas circunstâncias, para tomar decisões na vida, para adquirir as habilidades e competências do mundo do trabalho, para tomar parte (sic) da vida social, para compreender o passado, o futuro, para se comunicar, para continuar aprendendo... e não para fazer vestibular”.

⁸⁹ Bem pertinente o conceito do INEP/MEC do que seria “acessibilidade metodológica”: “Ausência de barreiras nos métodos, teorias e técnicas de ensino/aprendizagem (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística etc.), de educação dos filhos (familiar), etc.” (BRASIL, 2017b, p. 44). Por essa definição, uma prática educacional que não adote metodologias acessíveis deve ser considerada não inclusiva, se não mobilizar recursos didáticos, teóricos e técnicas de ensino-aprendizagem adequados aos aprendizes.

situações de discriminação de toda ordem”. Farranha (2014, p. 182) frisa algo fundamental: “A equidade traz para o centro do debate político as dimensões da visibilidade e do reconhecimento, a ideia de construir a política não somente para atingir a todos, mas como forma de compreender que todos são muitos, diferentes e múltiplos”.

Neste cenário, nossa pesquisa também é um esforço compreensivo que visa analisar a equidade ou não da educação jurídica no contexto da heterogeneidade estudantil em 02 (duas) universidades públicas federais, após a implantação da política afirmativa, conhecida como “sistema de cotas” étnico-raciais e socioeconômicas, como regra de acesso ao ensino superior no país, a partir do ano de 2012, quando da vigência da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, regulamentada pelo Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012.

Esta legislação veio à tona num momento crucial em torno do debate sobre as ações afirmativas no país. Como veremos mais adiante, as normas federais vieram logo após decisões judiciais do Supremo Tribunal Federal (STF), provocadas tanto por ações diretas à citada Corte de Justiça quanto por casos que chegaram por via recursal, decorrentes de demandas promovidas em diversos tribunais, questionando as políticas afirmativas de algumas instituições que já implantavam as reservas de vagas, antes mesmo da citada lei.

Ao adentrar no tema, logo se percebe que não se trata de matéria pacífica e, mesmo após a declaração de sua constitucionalidade e edição de normativas, há muito a se executar, planejar e avaliar para ajustar parâmetros de inclusão e equidade do sistema educacional.

Chegamos aqui a um ponto crítico do ciclo dessa política pública: a avaliação. No caso do Brasil, é mais apropriado falar da ausência de avaliação. Historicamente, desde a implantação das primeiras políticas de ação afirmativa em universidades públicas, as instituições têm sistematicamente negado o acesso do público e de pesquisadores aos dados acerca da política, sejam eles de matrícula efetiva de alunos, abandono ou rendimento. Com raríssimas exceções, quase nada se sabe de concreto sobre o funcionamento efetivo dessas políticas (FERES JÚNIOR, 2018, p. 15).

Nossa pesquisa vai se debruçar sobre um ponto específico dos efeitos da implementação das cotas, qual seja, perceber as atitudes e narrativas dos agentes (professores, alunos e gestores) envolvidos nas práticas pedagógicas vivenciadas na educação jurídica fornecida por 02 (duas) instituições de ensino superior federal (UnB e UFERSA), no cenário posterior a 2012, quando estas universidades foram obrigadas a iniciar a política de cotas por meio de seleção de ingresso que contemplasse um mínimo de heterogeneidade estudantil, nos termos previstos em lei.

Essa conjuntura demanda um relevante e aprofundado debate em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos jurídicos e da concepção em torno dos seus Projetos

Pedagógico. Esta dimensão da heterogeneidade que modifica o ensino superior traz consigo a necessidade de prover meios dignos de permanência de qualidade aos estudantes⁹⁰. Essa discussão adentra no cerne das perspectivas sobre a própria educação (o que é, para quem e a quem serve ou deve servir, como realizá-la e como avaliá-la) e se relaciona também com o papel e as posturas dos sujeitos envolvidos (docentes, discentes, instituições e comunidade afetada).

Alexandre Torres Petry, abordando a diversidade, o pluralismo cultural e os direitos humanos nos cursos de Direito, afirma que o reconhecimento da diversidade é essencial para a democracia e o pluralismo cultural também traz muitas contribuições para a educação jurídica e, se aproveitadas, trarão inovações ao ensino jurídico. Petry (2019, p. 37) entende as atuais DCN pretendem significar inovações, mas que os cursos adotem novas concepções e não apenas alterem os documentos do PPC ou suas disciplinas, pois a “pluralidade cultural e os direitos humanos, além de ensinados, pesquisados e constantes na extensão, precisam ser defendidos, promovidos, praticados e realmente vivenciados” pelos docentes e discentes, “numa lógica intercultural e de ecologia de saberes”, a fim de quebrar “paradigmas na educação jurídica, o que potencializa as possibilidades de melhoria no sistema de justiça e profundas transformações sociais”. O artigo acadêmico, ora citado, está entre vários escritos de uma coletânea (RODRIGUES, 2019), em que vários enfatizam a pedagogia das competências e a pluralidade cultural como alinhadas às perspectivas de inovação educacional.

⁹⁰ No julgamento da ADI 3.330, o Ministro Gilmar Mendes traz uma colocação preocupante em termos de permanência e até bloqueio do acesso aos cotistas aprovados: “[...] as vagas na UFRGS, destinadas às cotas, não estão sendo preenchidas por razões várias, inclusive da campanha que se faz - isso é um problema que tem de se reconhecer - contra o estudante cotista, quer dizer, a introdução do elemento de, vamos chamar, de ‘racialismo’ ou de ‘racismo’ no debate, o que impõe um *constraint*, uma vergonha de estar ocupando uma vaga da cota...”.

Esse constrangimento pode ser inferido também a partir dos resultados de pesquisa realizada “para medir as opiniões de estudantes da UnB acerca do uso da cor/raça como um critério de admissão à Universidade”, mas por meio de uma “metodologia de questionamento indireto”, já que as “opiniões sobre políticas afirmativas não são obtidas com confiabilidade em *surveys* convencionais”, haja vista a tendência de estudantes brancos, por exemplo, ocultarem “uma resposta de oposição por receio de parecer preconceituoso. Esse efeito é conhecido na literatura como *efeito da desejabilidade social*”. O método aplicado “garante privacidade aos respondentes, denominada *experimento de listas*. Porém os resultados mostraram que o viés nas opiniões ocorreu, de forma inesperada, no grupo de estudantes elegíveis às cotas (afrodescendentes e indígenas). Precisamente, eles apoiaram fortemente o sistema de cotas raciais (68,3%) quando tiveram privacidade nas respostas, mas na pergunta direta demonstraram apenas uma tímida aprovação (29,0%). Chamamos esse efeito de *efeito de inibição*. Paralelamente, os estudantes brancos não demonstraram nenhum efeito de desejabilidade social, contrariando alguns achados de pesquisas similares nos EUA” (TURGEON; CHAVES; WIVES, 2014, p. 363 – itálicos no original).

A partir de uma perspectiva de educação voltada para formação de competências, centrada no estudante e dedicada à aprendizagem significativa/significativa⁹¹ dos discentes, por meio do uso de metodologias ativas⁹², a proposta da tese não é avaliar a política de cotas em si e todos os seus resultados enquanto ação afirmativa. Todavia, a presente investigação se concentrará em analisar como a heterogeneidade estudantil ampliada pelas cotas⁹³, nas universidades públicas federais UnB e UFERSA, tem sido percebida/vivenciada em termos de influenciar/transformar as práticas pedagógicas dos cursos de graduação em Direito das citadas instituições.

Tais conceitos (“educação baseada em competências”, “educação centrada no aluno”, “aprendizagem significativa/significativa” e “metodologias ativas”) serão mais bem tratados nos capítulos seguintes da tese. Por ora, é suficiente registrar que a relação entre ensino centrado no aluno e a aprendizagem significativa é umbilical. “En las últimas décadas, la educación centrada en el estudiante aparece como un aspecto importante en los objetivos de la educación”, pois esta educação centrada na pessoa é a proposta capaz de resultar numa aprendizagem de sucesso, a qual depende da atuação e escolha dos aprendizes. “Es decir, ellos tienen la decisión de implicarse en el aprendizaje de manera profunda y significativa o de sólo cumplir los requerimientos de la tarea, sin necesariamente aprender significativamente (FABELA-CÁRDENAS, 2009, p. 343).

As aprendizagens, em contextos plurais, se apresentam como práticas efetivas para “educar convenientemente as relações entre pessoas de diferentes heranças culturais e

⁹¹ Sobre estes termos, há uma controvérsia que, para nós, é de simples solução, porquanto os significados não se excluem, mas se complementam. Para Moreira (1999, p. 142), o que Carl Rogers chama de aprendizagem “significante” difere do que David Ausubel (2003) chama de aprendizagem “significativa”, pois Rogers pretenderia falar de uma aprendizagem que extrapola a dimensão cognitiva (abrangendo, especialmente, a dimensão afetiva), enquanto Ausubel se concentraria no aspecto cognitivo. Todavia, ao analisar a tradução das obras de Rogers “Aprender a aprender” (1975) e “Tornar-se pessoa” (1997), a expressão utilizada, recorrentemente, é “aprendizagem significativa” e não costa o termo “significante”. De todo modo, caso haja outra tradução para o português que seja “significante”, nesta tese, vamos nos utilizar da palavra “significativa”, tanto para fazer referência ao que Ausubel pretendeu sinalizar com o termo, quanto para alcançar o sentido rogeriano, que diz respeito à significação pessoal da aprendizagem. É que o sentido ausubeliano também é de uma aprendizagem relevante para a estrutura particular do aprendiz (embora este autor foque mais no “cognitivo”, porém, como nossa definição de competência abrange cognições, capacidades e atitudes, nos será adequado o emprego da mesma palavra, como fizeram os tradutores consultados).

⁹² A Resolução n.º 5/2018-MEC, que estabelece as DCN para o curso de graduação em Direito, em seu art. 2º, §1º, inciso VI, estabelece, como elemento estrutural do PPC, que devem ser especificadas as metodologias ativas a serem utilizadas na integração entre teoria e prática.

Válido aqui fazermos referência à Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV). A FGV possui o Observatório do Ensino do Direito, criado em 2013, e o Núcleo de Metodologia do Ensino da DIREITO SP. No site da instituição ([link: direitosp.fgv.br/acervo-online](http://direitosp.fgv.br/acervo-online)), é possível encontrar muitas informações e materiais sobre metodologias ativas e outros esforços de inovação pedagógica voltados ao ensino participativo.

⁹³ Nesse sentido, no seu voto na ADI 3.330, o Ministro Gilmar Mendes afirma que o “Ensino Superior no Brasil sempre se caracterizou como destinado aos jovens oriundos de classes econômicas superiores e médias bem estabelecidas”. Com a implantação das cotas, o cenário estudantil está sendo reconfigurado.

situações sociais” e propiciar “convívio respeitoso no trabalho e na vida social”, sem prejuízo de “marcante aperfeiçoamento de competências para liderança” (SILVÉRIO, SILVA, 2004, p. 28).

Objetivamos verificar como ou em que medida a educação jurídica universitária foi impactada (e não apenas como ela transformou os aprendizes) pela realidade estudantil mais heterogênea em razão das ações afirmativas, tanto do ponto de vista da gestão educacional (função da universidade, projeto pedagógico, “para que se educa”) quanto dos aspectos epistemológicos (saberes envolvidos, “o que se ensina”) e metodológicos do ensino-aprendizagem (“como se ensina/pesquisa/faz extensão”).

É que entendemos o papel da educação superior voltado para formação de competências⁹⁴ e, nesse contexto, mudanças epistemo-metodológicas são essenciais na interação com as histórias e identidades culturais dos estudantes. Nesse sentido, é também a posição de Marinho-Araujo e Almeida (2016, p. 1), que abordam o desenvolvimento humano e uma ampliação do conceito de competências para incluir as transversais e técnico-científicas, a formação profissional e a função sociopolítica da educação superior, preparando cidadãos com perfis comprometidos com as necessárias transformações sociais, investindo na autonomia pessoal e na emancipação. Por isso, é “fundamental elaborar alternativas teórico-metodológicas” que articulem teoria e prática para desenvolver essas competências.

Como a introdução das ações afirmativas no ensino superior sempre suscitou polêmicas em diversas dimensões (econômicas, étnicas, sociais, culturais, político-ideológicas, etc.) e elas se baseavam em regras e princípios jurídicos (tanto os favoráveis quanto os contrários às “cotas”), os debates jurídicos foram (permanecem, em alguma medida) intensos e sua análise se mostra relevante para compreender melhor algumas posições dos atores desses processos de disputas.

Como já citamos, a legislação federal sobre o tema (Lei n.º 12.711/12 e Decreto n.º 7.824/12) passou a vigor no contexto imediatamente posterior aos julgamentos do STF sobre o assunto. Os votos dos ministros, as manifestações das partes e dos *amice curiae* trazem argumentos e dados fundamentais para nossa pesquisa, especialmente, quando expressam

⁹⁴ Para que se tenham uma noção do que um PPC deve abordar como competências, válida a consulta à Resolução n.º 5/2018-MEC que instituiu as atuais DCN para os cursos jurídicos. Ela prevê, nos incisos do art. 4º, 14 competências que a graduação deve, no mínimo, desenvolver no estudante, nos aspectos cognitivos, instrumentais e interpessoais.

Por sua vez, o Projeto Tuning América Latina (FELIX, 2014), em sua Fase II, chegou a 13 competências específicas a serem formadas nos alunos na área do Direito. Na Fase I, haviam sido levantadas 24 competências para o bacharel em Direito. Essas competências específicas ainda deveriam estar imbricadas com as chamadas competências genéricas (para cursos superiores de todas as áreas do conhecimento) que de 27 foram sintetizadas em 15 durante as etapas do Projeto Tuning.

concepções em torno do papel da educação⁹⁵ superior na vida das pessoas que ingressam nas instituições universitárias, cada vez mais, heterogêneas. É o que faremos a seguir.

2.2 Debate sobre a constitucionalidade da política de cotas: argumentos “socioacadêmicos” e funções sociais projetadas para o ensino superior

Para se chegar ao atual desenho normativo da política de cotas, não se percorreu um caminho tranquilo. O processo foi marcado por intensos embates entre movimentos sociais negros⁹⁶, pesquisadores, juristas, cientistas de diversas áreas, parlamentares, órgãos de imprensa, cidadãos em geral, entre outros.

Em 2002, dez anos antes da chamada “lei de cotas”, Valter Roberto Silvério já se posicionava sobre como o “recente debate sobre cotas no Brasil” estava “equivocado” por “ênfatar a modalidade mais polêmica de ações afirmativas”. Para o citado autor, “debater em torno da aceitação ou não-aceitação das cotas” implicava “empobrecer a discussão de conteúdo” ao invés de se concentrar na questão central de “Como podemos incluir minorias historicamente discriminadas, uma vez que as políticas universalistas não têm tido o sucesso almejado [...]?” (SILVÉRIO, 2002, p. 220).

Anos depois deste trabalho, em 2009, agora, em coautoria com Thais Santos Moya, o citado autor fez uma análise dos argumentos sobre as cotas raciais, de modo a revelar as disputas político-ideológicas em torno da questão. Eles pontuaram que as políticas universalistas seriam racistas, embora sob o manto do respeito à isonomia e em nome da integração nacional das raças (nacionalidade mestiça). Eles criticaram esses paradigmas porque “jamais alcançarão seus objetivos idealizados e prometidos, ou seja, o tratamento igual entre os diferentes” (MOYA, SILVÉRIO, 2009, p. 247).

Em meio às ferrenhas discussões, o Supremo Tribunal Federal (STF) proferiu decisões sobre o tema, gerando certos consensos, embora perdurem polêmicas. Iremos examinar alguns

⁹⁵ Bloom (1972, p. 165 e 171), a esse respeito, afirma que “na sociedade mais tradicional, uma filosofia de vida, um modo de conduta é explicitado, para seus membros, num estágio inicial em suas vidas. Uma função principal da educação, em tal sociedade, é atingir a internalização desta filosofia”. Todavia, “realisticamente, a educação formal geralmente não pode atingir este nível, pelo menos em nossa sociedade. Em todas as sociedades abertas e pluralísticas, tais como a nossa”, porquanto isso requereria muito mais intervenções do que a instrução escolar teria condições de realizar (embora não falem tentativas por parte dos sistemas de ensino e de alguns professores). Então, arremata Bloom: “Tempo e experiência devem interatuar com aprendizagens afetivas e cognitivas, antes que o indivíduo possa responder às questões cruciais: ‘Quem eu sou?’ e ‘Para que existo?’”. Mais adiante, ele registra que a educação deve considerar o “homem total” e “é a consecução de uma filosofia de vida, de um código para orientar toda a conduta de uma pessoa, aquilo que é o alvo fundamental da educação”.

⁹⁶ “A luta pela adoção de políticas de ação afirmativa na educação era tema do movimento negro desde os anos 1940”, registra André Lázaro (2018, p. 95).

julgados do STF brasileiro acerca da matéria como forma de entender as regras e as tensões que permearam (e ainda resistem em discursos silenciosos ou não) as ações afirmativas no campo da educação, sinalizando funções sociais projetadas para que o ensino superior cumpra.

Os ministros da Suprema Corte foram provocados a se manifestar sobre a política educacional, mas não perderam a oportunidade de, além de julgarem a demanda, tecerem comentários, críticas e opiniões sobre o modelo da educação superior brasileira. Tais debates expressaram as concepções dos julgadores⁹⁷ sobre educação e servirão para contextualizar o cenário social e acadêmico do início da implementação de ações afirmativas no país no setor educacional, de forma ampla e nacionalizada.

Ao examinarmos os votos dos ministros, poderemos esboçar o imaginário ou a visão de mundo que os julgadores possuem sobre a educação superior, razão pela qual vamos identificar o que chamaremos de argumentos “socioacadêmicos” nos julgados. Tais argumentos se revelam quando a fundamentação jurídico-legal é carregada e marcada pelo olhar do juiz acerca do que seria não apenas a normatividade técnico-jurídica de regras e princípios constitucionais, mas adentra numa perspectiva interdisciplinar (política, educação, direito, sociologia, etc.) e projeta metas que a educação superior deveria atingir em termos de transformações sociais.

Iremos nos dirigir ao exame dos argumentos lançados pelos ministros da Suprema Corte brasileira, quando do julgamento de pretensões deduzidas em ações movidas em face de políticas afirmativas de acesso à educação superior. O objetivo central não é adentrar no debate da constitucionalidade⁹⁸ das cotas, mas aproveitar o debate e tentar compreender o

⁹⁷ Há um profícuo e crescente campo de pesquisa jurídica que vem se dedicando a analisar o comportamento dos tribunais e seus membros. No Brasil, podem ser indicados alguns autores: Conrado Hübner Mendes, em sua tese de doutorado de “Direitos fundamentais, separação de poderes e deliberação” (2008) e seu artigo “Onze ilhas” (2010); Ivar Alberto Martins Hartmann, como seu artigo, em coautoria com Livia da Silva Ferreira, “Ao relator, tudo: o impacto do aumento do poder do ministro relator no Supremo” (2015) e, em coautoria com Alexander Hudson, “Can you bury ideology? An empirical analysis of the ideal points of the Ministers of Brazil’s Supremo Tribunal Federal” (2017).

⁹⁸ Segundo Bonavides (2004), o controle de constitucionalidade decorre da noção de Constituições rígidas, as quais são fruto do poder constituinte e não dos poderes constituídos. Assim, a lei constitucional tem primazia sobre a lei ordinária e demais atos normativos de qualquer Poder da República, sendo aqueles produções de um poder inferior, com competência limitada pela própria Constituição. Controlar a constitucionalidade é apreciar se formalmente (relativo aos procedimentos para edição) e materialmente (ligado ao conteúdo) a norma está ajustada à Constituição, sob pena de ser declarada inválida, seja pela via da ação (o controle direto e abstrato da norma) ou da exceção (controle difuso e concreto, como exceção/defesa numa lide).

Sobre o controle de constitucionalidade, bastante interessante a tese de André Rufino do Vale (2015), intitulada “Argumentação constitucional: um estudo sobre a deliberação nos Tribunais Constitucionais”, na qual entrevistou diversos ministros sobre suas práticas deliberativas, inclusive alguns que proferiram votos nos julgados que analisamos aqui. André Vale (2015, p. 21 – itálicos no original) expressa que “a jurisdição constitucional sempre foi alvo de contestações quanto à sua (i)legitimidade democrática. Desde as primeiras ideias relacionadas ao poder de revisão judicial dos atos políticos emanados dos parlamentos democraticamente

imaginário dos próprios juristas (bacharéis em Direito, portanto, formados pela “educação jurídica” superior que estamos a analisar) acerca do ensino superior no país, entendendo que há um “imaginário” que permeia as decisões da Corte evidenciado pelos argumentos “socioacadêmicos” empregados pelos ministros em diálogo com as teses das partes e dos terceiros interessados, como representantes de movimentos sociais que atuaram como *amicus curiae*.

Como expressão da cultura humana, a prática do direito reúne aspectos da racionalidade, cientificidade, materialidade com traços do imaginário⁹⁹, simbólico, do inconsciente coletivo, desejos arquetípicos, afetividades, magia, crenças, subjetividades e significados implicados. Muitas vezes, o “operador” do direito oculta ou não percebe essas dimensões por não ter sensibilidade ou por não ter sido educado para assimilar esses saberes (não dogmáticos) em sua prática especializada¹⁰⁰.

Embora a tradição cientista insista extirpar o imaginário, como se fosse irreal, ilusório ou fantasioso, é certo que a realidade e o verdadeiro são integrados por esses elementos e necessitam deles para se expressar e se constituir. Há muita coisa “não jurídica” no que chamamos de “Direito”, que o aproxima do mito, da religião e de outros fenômenos sociais e humanos, que evidencia aspectos para além do que parte da doutrina jurídica fornece como sendo uma racionalidade fechada e dogmática.

As práticas decisórias são marcadas por símbolos, linguagem metafórica, analogias, gestos e expressões de poder que não se restringem à racionalidade humana, mas invadem, tocam e se utilizam da dimensão lúdica, inconsciente, emocional própria e inarredável da condição humana.

eleitos, muito se discutiu (e ainda muito se discute) sobre a (in)compatibilidade desse poder com a democracia, o que pode ser traduzido como uma tensão imanente entre *controle judicial das leis vs. soberania parlamentar* (se o foco da discussão é institucional) ou entre *direitos fundamentais (ou humanos) vs. soberania popular* (se o debate se concentra nos valores protegidos), de modo que a questão central remete, ao fim e ao cabo, às relações entre *constitucionalismo vs. democracia*.

⁹⁹ Nesta perspectiva, já escrevemos nossa dissertação de mestrado intitulada “Aproximações entre o jurídico, o mítico e o religioso a partir da ritualística, do simbolismo e do imaginário no direito” (OLIVEIRA, 2014).

¹⁰⁰ Em dissertação de mestrado, já escrevemos sobre o papel do imaginário no Direito. O trecho a seguir revela a importância de perscrutar elementos que atravessam o fenômeno jurídico que, para desavisados, não teriam influência alguma (OLIVEIRA, 2004, p. 168-171): “As ciências humanas sempre entenderam que a imaginação estivesse ligada ao poder e não apenas em momentos de crises políticas e revoluções. A função criadora da imaginação, investida de função simbólica, é fundamental para o exercício do poder. Para o poder político, especialmente, “o domínio do imaginário e do simbólico é um importante lugar estratégico” (BACZKO, 1985, p. 297). [...] A própria concepção do Estado de Direito moderno pode ser considerada uma criação social-histórica e psíquica, como instituição do imaginário, projetando e sendo sustentada por símbolos e figuras/formas/imagens, a partir do que ele se mostra (CASTORIADIS, 1982, p. 13). O Estado encontra sua fonte no imaginário social, consistindo numa “rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário” (CASTORIADIS, 1982, p. 159)”.

No campo do direito, Warat chamará de Senso Comum Teórico dos Juristas (SCTJ) a esta “constelação de representações, imagens, pré-conceitos, crenças, ficções, hábitos de censura enunciativa, metáforas, estereótipos e normas éticas que governam e disciplinam anonimamente” (WARAT, 1987, p. 57).

Negar isso nos julgados e na educação jurídica é uma forma de investir em escolas com papel de uniformizar a produção de “indivíduos ‘programados’, quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação” (BOURDIEU, 2007, p.207). Os “deformados” nessa programação seguem “senso comum teórico dos juristas”, negando o imaginário que se expressa nas práticas judiciais, inclusive.

Mergulhar nos argumentos dos ministros, e esse mergulho não pode ser “só de cabeça” ou físico, mas “de corpo e alma”, guiado pelo interesse investigativo da tese, nos levará a perscrutar os argumentos “socioacadêmicos” e ver neles parte do imaginário dos juristas, a mentalidade dos ministros sobre o papel da educação, a concepção de universidade, considerando, inclusive, que todos passaram pela educação jurídica superior e chegaram a um nível avançado de conhecimento nesta área do conhecimento.

Obviamente, os ministros não são, propriamente, especialistas em planejamento curricular, parlamentares eleitos ou tampouco representantes oficiais de movimentos sociais afetados pelas políticas afirmativas. Mas não deixam de ser significativas suas narrativas e decisões, que evidenciam que a educação é mais do que um setor administrativo, uma área do conhecimento humano ou mera técnica de transmissão do saber, como se fosse um cenário sem conflitos para além do científico. As lutas políticas em torno da educação, que atravessam o jurídico e tantos outros campos, deixam transparecer os jogos de interesses que envolvem a todos, inclusive, as ciências.

A partir de pesquisa realizada na Rede Mundial de Computadores (no portal oficial do STF, na Plataforma Lattes e em outros sites com dados biográficos dos ministros), em fevereiro de 2018, organizamos a tabela abaixo com dados que servem para traçar um perfil acadêmico sumário dos magistrados que votaram nos casos que iremos analisar:

TABELA 2

Ministro (ingresso no STF)	Docência universitária	Ano/Instituição de Conclusão da Graduação em Direito	Ano/Instituição/Nível da Pós- Graduação <i>stricto sensu</i>
Cármen Lúcia (2006)	PUC-MG (desde 1983)	PUC-MG/1977	Mestrado-UFMG/1982 Doutorado-USP/1983
Marco Aurélio (1990)	UnB (1982-2007)	UFRJ/1973	Mestrado-UFRJ/1982
Gilmar Mendes (2002)	UnB (1995-2014) Universidade de Lisboa (desde 2014)	UnB/1978	Mestrado-UnB/1987 Mestrado-Alemanha/1989 Doutorado-Alemanha/1990

Ricardo Lewandowski (2006)	USP (desde 1978)	FDSBC/1973	Mestrado-USP/1980 Mestrado-EUA/1981 Doutorado-USP/1982
Luiz Fux (2011)	UERJ (desde 1977)	UERJ/1976	Doutorado-UERJ/2009
Ayres Britto (2003-2012)	USF (1973-1893 e 1990-2003) UniCEUB e FGV (desde 2013)	UFS/1966	Mestrado-PUC-SP/1982 Doutorado-PUC-SP/1998
Joaquim Barbosa (2003-2014)	PUC-RJ (1993-1995) UERJ (1997-2015)	UnB/1979	Mestrado-Paris/1990 Doutorado-Paris/1993
Cezar Peluso (2003-2012)	PUC-SP (1975-2003)	Faculdade Católica de Direito de Santos/1966	Mestrado e doutorado interrompidos
Rosa Weber (2011)	PUC-RS (1989-1990)	UFRGS/1971	Não possui
Dias Toffoli (2009)	Não possui	USP/1990	Não possui

Como visto acima, foram 10 ministros que participaram das votações para deliberação nas 03 ações que iremos examinar. Destes, apenas 03 possuem pós-graduação no exterior (Gilmar Mendes, Ricardo Lewandowski e Joaquim Barbosa) e apenas 01 não teve experiência na docência no ensino superior, enquanto 03 ministros não possuíam qualquer pós-graduação *stricto sensu*. Portanto, 07 apresentam maior desenvoltura no meio acadêmico, por experiência na docência e titulação de mestrado e/ou doutorado.

Proporcionalmente, pode-se dizer que se trata de uma Corte de Justiça com membros bem situados no espaço universitário, o que, talvez, explique maiores incursões nos votos sobre educação superior no país, não se atendo ao exame técnico-abstrato das normas que estabelecem regras para cotas de ingresso nas instituições.

Embora seja relevante o debate sobre a validade ou não da utilização do critério racial para discriminações de acesso à universidade, por meio da reserva de vagas, este capítulo vai enfocar como o STF trata a educação e sua potencialidade para promover mudanças socioculturais, tentando também identificar se há alguma reflexão sobre a importância ou os impactos da heterogeneidade discente nas universidades¹⁰¹.

Com isso, afirmamos não partir de uma lógica que poderia ser atacada como vitimista, pois não subvalorizamos as capacidades de ensinar-aprender das minorias, além do que a “nota de corte” do exame vestibular certifica as condições de mérito, em termos de apreensão

¹⁰¹ Com isso, não afirmamos que os ministros do SFT são, necessariamente, referências acadêmicas, teóricas ou de militância na temática das ações afirmativas, sobretudo, na seara educacional. A pretensão é, efetivamente, expor como o debate sobre o direito à educação, assim como as demais questões pedagógicas e curriculares que enfocaremos nos capítulos seguintes, envolve aspectos sociopolíticos de forma inevitável. Considerando a relevância da discussão jurídica, em torno da validade da política de cotas, extrairemos dos julgados trechos que indicam demandas prementes que a heterogeneidade estudantil traz para o ambiente do ensino superior, sem significar pronta concordância com os argumentos dos magistrados, ao revés, apresentamos algumas críticas a algumas visões controversas sobre o meio acadêmico.

de conteúdos verificados nas provas para ingresso nos cursos superiores. Assim, não olhamos para os sujeitos beneficiários das cotas sob a perspectiva exclusiva de suas fragilidades (cada aprendiz enfrenta seus desafios peculiares). Negros, indígenas, pessoas com deficiência e pobres têm também muito a contribuir com a qualidade e a pluralidade da educação pública superior.

Serão analisados os julgamentos da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186 (BRASIL, 2012b), da Ação Direta de Inconstitucionalidade 3.330 (BRASIL, 2012a) e do Recurso Extraordinário RE 597.285 (BRASIL, 2012c), todos julgados em 2012. As decisões destas ações tiveram como objeto central as ações afirmativas e foram proferidas poucos meses antes da publicação da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, regulamentada pelo Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012, que instituíram a política de cotas nas universidades federais de todo o país.

Vamos nos concentrar em analisar julgados do Supremo Tribunal Federal (STF), corte constitucional brasileira e instância máxima da jurisdição nacional, que versaram sobre as políticas afirmativas para ingresso no ensino superior universitário público, conhecidas como “cotas”, tanto de índole socioeconômica (que considera a renda familiar e a proveniência da rede básica de ensino) quanto de matiz étnico-racial (negros, pardos e indígenas). Além destas, estamos cientes de que há outras regras voltadas para pessoas com deficiência, bem como há debates sobre inserção de outros critérios regionais ou de gênero, por exemplo. Ademais, há ações afirmativas em outros campos, que não apenas o ingresso em cursos superiores¹⁰².

Entre os julgados, o que nos interessa mais é perceber a existência ou não de argumentos relacionados à perspectiva da educação superior e como o sistema de cotas e a heterogeneidade gerada podem interferir no ambiente acadêmico, especialmente no que diz respeito às reformulações metodológicas e epistemológicas.

Eis a importância de dialogar com o “imaginário dos juristas” do STF: a Suprema Corte está apreciando a constitucionalidade de políticas públicas afirmativas que não apenas se justifica por quantificações de estudantes que acessam e são excluídos da educação superior, porém o Supremo adentra na análise das desigualdades sociais presentes e das

¹⁰² Além de ações afirmativas para ingresso no ensino superior, o STF também já decidiu, em 08 de junho de 2017, que “É constitucional a reserva de 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública direta e indireta” (ADC 41/ DF). Esse julgado se debruçou sobre a Lei n.º 12.990/2014 e se fundou, entre outros, nos argumentos de que a reserva de vagas coopera para “superar o racismo estrutural e institucional”, tendo o candidato negro que obter a nota necessária para aprovação, “criando uma ‘burocracia representativa’” que reflete, no serviço público, a diversidade existente na sociedade.

transformações sociais a serem promovidas pelo ingresso de mais pobres e negros nas instituições de ensino superior, o que conduz ao necessário debate sobre as expectativas, o papel da educação, suas concepções e práticas serem aptas ou não a mudarem pessoas, as quais também podem modificar a própria educação. Daí a pertinência de identificar argumentos “socioacadêmicos”.

Afinal, a Constituição de 1988 preceitua, em seu art. 101, que “O Supremo Tribunal Federal compõe-se de onze Ministros, escolhidos dentre cidadãos com mais de trinta e cinco e menos de sessenta e cinco anos de idade, de notável saber jurídico e reputação ilibada”. Logo, estamos a abordar o posicionamento do órgão máximo da jurisdição nacional, cujos integrantes, em tese, são experientes e maduros, passando por nomeação do Presidente da República e por aprovação da maioria absoluta do Senado Federal, os quais chancelam o notável saber jurídico dos indicados ao cargo.

Como já delineado na “Tabela 2”, todos os 10 ministros que votaram nos casos analisados passaram pela educação jurídica nacional (graduação), apenas 03 por instituições internacionais (mestrado/doutorado), 03 sem pós-graduação *stricto sensu*, 01 sem experiência docente e outra ministra com apenas 02 anos de docência no final dos anos 1980. Portanto, a maioria (07 membros) vivenciou a realidade universitária como professores e discentes de pós-graduação, com uma característica mais doméstica em termos de pouca internacionalização. Assim, as leituras e argumentações da maior parte dos ministros não se restringirão ao plano normativo da constitucionalidade, deixando transparecer os que iremos chamar de argumentos “socioacadêmicos”.

Na parte mais empírica da pesquisa, iremos entrevistar docentes, discentes e gestores acadêmicos, porquanto são sujeitos que vivenciam as práticas sociais concretas dos ambientes universitários eleitos para esta investigação. Então, iniciar com as narrativas dos ministros, formados e alguns formadores de outros bacharéis em Direito, atuando como juízes, mas sem se desintegrar de suas visões sobre o espaço acadêmico, servirá também como uma espécie introdução mais geral acerca dos discursos que atravessam a educação superior e sua relação com as diferenças e desigualdades estudantis.

Na ADI 3.330, que julgou o PROUNI (Programa Universidade para todos) destinado às instituições privadas, há falas pertinentes que alcançam também as universidades públicas. Por exemplo, quando o Ministro Joaquim Barbosa afirma que a resistência à diversidade estudantil na educação superior é “um elemento cultural, bem como algo que é relacionado à mentalidade universitária pública brasileira”. Para ele, “criou-se, na universidade brasileira -

isso tanto na parte de alunos, quanto professores -, essa ideia de que aquilo ali é um nicho para poucos”. Conclui o ministro que “a nossa [universidade] é retrógrada”.

As expressões autobiográficas e as críticas dos ministros não se restringem à validade constitucional das ações afirmativas. Na mesma ADI 3.330, o Ministro Gilmar Mendes expressou seu pensamento sobre a gestão das universidades públicas, ao falar sobre o Programa Universidade para Todos (PROUNI), sustentando que “os números são vergonhosamente constrangedores”, pois o PROUNI, “recém-instituído, hoje já contempla algo como um milhão de pessoas, praticamente o número que nós temos na escola pública universitária brasileira”, apesar do aumento de investimento na educação pública nos últimos anos, “não obstante a dificuldade enorme de expandir as vagas, por conta desse modelo; professor que não dá aula, professor que fala para um aluno, aí se diz: ah, mas é atividade de pesquisa. Não. É problema sério de gestão”.

Em alguns momentos do julgado, percebe-se certo realismo jurídico ou um elevado raciocínio pragmático¹⁰³ a guiar os fundamentos da decisão pelos resultados da política pública, como se o meio – apesar de aparente/duvidosa constitucionalidade – se justificasse pelas finalidades¹⁰⁴. Claro que isso é fruto das concepções dos ministros sobre a educação e a função das instituições de ensino, dialogando, nos votos, com as normas positivadas, notícias jornalísticas, pesquisas acadêmicas e de órgãos oficiais e aproveitamento de pareceres de especialistas em audiência pública realizada pelo STF, além das posições trazidas pelos *amicus curiae*.

Esse consequencialismo das decisões é reconhecido, pelo Ministro Ayres Britto, no Recurso Extraordinário 597.285-RS, quando expressa “como disse o Ministro Gilmar Mendes, nós devemos nos preocupar, sim, com as consequências sociais, políticas, de nossas decisões”.

¹⁰³ Há diversas perspectivas em torno do realismo e do pragmatismo jurídicos. Todavia, traremos uma visão que une ambas as teorias em práticas argumentativas e decisões dos tribunais. Em sua tese de doutorado, Lorena Freitas (2009, p. 18) explica bem que “o realismo jurídico é considerado como uma das expressões de manifestação do pragmatismo no direito” e “nesse modelo, raciocina-se dos efeitos para a causa e não vice-versa, assim, a conclusão vem primeiro, com uma antecipação das consequências. Um processo de adivinhação (*insight*)”. Nesta forma de pensar, há um utilitarismo sempre presente, em que a verdade é testada por suas consequências, já que o realismo seria um movimento anti-metafísico e caracterizado pelo ceticismo perante as normas jurídicas, como um normativismo legalista ou formalista encara o direito. Nesta perspectiva, o direito seria aquilo que os tribunais terminam dizendo que ele é, reinando a incerteza e os juízos probabilísticos no direito. Aproxima-se, mas não se confunde com um decicionismo ou um nihilismo, por buscar certa racionalidade nas leis e não meramente na retórica do julgador.

¹⁰⁴ No voto vencido do Ministro Marco Aurélio, na ADI 3.330, ele expressa um pouco desta sensação de pragmatismo, ao afirmar, pedindo vênica, que seu posicionamento “talvez, mereça críticas no que não potencializo o objetivo em detrimento do meio”.

Como já dissemos, não vamos adentrar na discussão, propriamente, da constitucionalidade ou não das normas que implantaram o sistema de cotas nas universidades públicas federais. Esta questão foi julgada como constitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em 26 de abril de 2012, por unanimidade, nos autos da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186.

A ADPF 186 foi proposta, em 20 de julho de 2009, pelo Partido Democratas (DEM), em face da alegada inconstitucionalidade dos atos do Poder Público consistentes na instituição de cotas raciais da Universidade de Brasília (UnB), no enredo do Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial da UnB. A tese da citada ADPF era de que a Constituição estaria sendo infringida em diversos preceitos constitucionais, tais como: o princípio republicano (art. 1º, *caput*); dignidade humana (art. 1º, inciso III); preconceito de cor e discriminação (art. 3º, inciso IV); racismo (art. 4º, inciso VIII); igualdade, legalidade, direito à informação, combate ao racismo e devido processo legal (previstos, respectivamente, no art. 5º, incisos I, II, XXXIII, XLII, LIV); princípio do art. 37, *caput*; direito universal à educação (art. 205); igualdade nas condições de acesso ao ensino (art. 206, *caput* e inciso I); autonomia universitária (art. 207, *caput*); e o princípio meritocrático disposto no art. 208, inciso V.

No mérito, a inicial da ADPF ataca a inadequação da política racial da UnB porque não haveria a própria existência de raças, sendo arriscado importar tal modelo de política afirmativa como em outros países, especialmente devido à manipulação dos indicadores sociais envolvendo raça. Diante disso, a ação movida pelo DEM visava à declaração de inconstitucionalidade por ser desproporcional (inadequado) o sistema de cotas da UnB.

A petição do Democratas (com 80 páginas e mais de 600 laudas de anexos) principia admitindo a constitucionalidade de ações afirmativas como política de inclusão de minorias, reconhecendo ser o Brasil um Estado Social e não Liberal, em que há racismo, preconceito e discriminação. Apesar disso, argumentou que a forma de institucionalização das cotas pela UnB, com base exclusiva na “raça”, é que não observou a razoabilidade, pois desconsiderou a realidade socioeconômica brasileira e suas relações raciais particulares, diversas de outros países que adotaram tais políticas “racialistas”. Além disso, a ADPF questiona a validade da forma de identificar as pessoas como negras e pardas, já que a UnB utilizara uma comissão e não a autodeclaração.

A tese central do DEM era de que a pobreza é que impede o acesso ao ensino superior. A renda e não a cor da pele é que deveria ser o critério afirmativo, por ser menos lesivo e alcançaria os negros pobres. Segundo o DEM, a identificação racial também seria prejudicial, pois não há “raças” geneticamente e as políticas segregacionistas não foram praticadas pelo

Estado brasileiro. Portanto, usar a “raça” seria investir na segregação oficializada, além do risco de haver manipulações estatísticas que tornariam os dados poucos confiáveis sobre a “cor da pobreza” no país.

A liminar foi indeferida, em 31 de julho de 2009, pelo Presidente do STF, Ministro Gilmar Mendes, sendo dito que o sistema de cotas da UnB datava de 2004, não havendo urgência a justificar a concessão da medida cautelar. Nesta decisão, entre os questionamentos que o próprio Ministro propõe, destacamos: “Como tornar a Universidade Pública um espaço aberto a todos os brasileiros? Será a educação básica o verdadeiro instrumento apto a realizar a inclusão social que queremos [...]?”. De modo bem evidente, o Ministro deposita esperança de que a educação é apta a contribuir, decisivamente, para superação das discriminações. Aproxima-se, assim, de um conceito de educação para inclusão social.

Uma grande parte do julgado, como é de se esperar, reflete sobre reserva legal, igualdade, definição de cotas como espécie do gênero ações afirmativas, debate sobre raça, colocando como “certo que o Brasil caminha para a adoção de um modelo próprio de ações afirmativas de inclusão social, em virtude das peculiaridades culturais e sociais brasileiras”, pois a estrutura social atual estaria negando o direito à educação como bem fundamental.

Neste ponto, se extrai um argumento que vamos chamar de “socioacadêmico”, uma vez que o Ministro Gilmar Mendes associa o acesso à educação (à universidade) como meio (bem fundamental) de promoção de transformações sociais (inclusão).

Já em sede de decisão liminar, o citado Ministro afirma ser conduzido “a acreditar que a exclusão no acesso às universidades públicas é determinada pela condição financeira. Neste ponto, não parece haver distinções entre ‘brancos’ e ‘negros’...”, o que o leva a se indagar “A adoção do critério da renda não seria mais adequada para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil?”.

Embora outros questionamentos sejam feitos pelo próprio Ministro, parece-nos que ele parte de certo consenso presumido de que a “democratização do acesso ao ensino superior” é uma meta para o país. Isso nos permite extrair um tipo de argumento “socioacadêmico”, haja vista que defende a ampliação do ingresso dos cidadãos na academia ou estaria apenas, por outras palavras, repetindo o texto jurídico do inciso I, do art. 206, da Constituição de 1988, que expressa o princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Essa posição, ainda, não significa “universalização” do acesso, previsto como objetivo progressivo para o ensino médio (art. 208, inciso II), porquanto o inciso V preceitua a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Esta “capacidade” individual aproxima-se da seleção pelo mérito pessoal¹⁰⁵ e torna polêmico o critério afirmativo diferenciador (que beneficia quem não teve a capacidade de, por exemplo, acertar mais questões numa prova vestibular¹⁰⁶ aplicada a todos os candidatos). Tal política acaba tendo que se justificar, socioculturalmente, para enquadrar-se no princípio da isonomia ou igualdade material, tratando os sujeitos na medida das suas desigualdades.

Silvério e Silva (2004, p. 28), ainda, frisa que “em nosso país, costumam alguns professores universitários deixar unicamente por conta dos estudantes o sucesso ou insucesso nos estudos”. Certos docentes chegar a orgulhar-se pelo “alto número de reprovações ou abandono nas disciplinas que lecionam”, chegando a transferir a culpa para os professores da rede básica, a fim de não se comprometer “com a aprendizagem de seus alunos”. Segundo, os autores, estes profissionais “estão entre os críticos mais ferinos das ações afirmativas”, pois “estão sendo compelidos a enfrentar a complexidade de conviver e compreender as visões de mundo, os anseios e metas de grupos raciais e sociais diferentes, a rever critérios de seleção de ingresso, a retomar os métodos de ensino que adotam, a redimensionar conteúdos”, mas, lembram bem, “não para simplificá-los, ao contrário aprofundá-los incluindo as principais contribuições para a humanidade produzidas nos diferentes continentes, por diferentes civilizações”.

Por essas razões, Silvério e Silva (2004, p. 28-29) entendem que “os testes de entrada são insuficientes para julgar competências que venham a garantir sucesso no percurso acadêmico, uma vez que medem apenas alguns desempenhos e potencialidades”. Desse modo, além do ENEM, por exemplo, é importante ter “outras formas de avaliar capacidades”,

¹⁰⁵ NA ADPF 186, o STF destacou que os candidatos cotistas devem obter a “nota de corte”, o que significa dizer que a ação afirmativa não implica em renúncia ao critério do mérito no exame para ingresso.

¹⁰⁶ Não há como falar em vestibular sem refletir sobre o sistema de ensino e de avaliação do país, no contexto brasileiro de analfabetismo, adolescentes fora da escola e falta de acesso universal ao ensino superior para as pessoas que concluem o ensino médio.

Bourdieu (1992, p. 151) ao escrever sobre “eliminação e seleção”, inicia citando Marx na epígrafe, que expressa: “O exame não é outra coisa senão o batismo burocrático do conhecimento, o reconhecimento oficial da transubstanciação do conhecimento profano em conhecimento sagrado”.

Mais adiante, Bourdieu (1992, p. 153) trata do “exame na estrutura e na história do sistema de ensino”. Para o pensador francês “É demasiado evidente que o exame domina, ao menos hoje em dia e na França, a vida universitária, isto é, não apenas as representações e as práticas dos agentes, mas também a organização e o funcionamento da instituição. Descreveu-se bastante a angústia ante os veredictos totais, brutais e parcialmente imprevisíveis das provas tradicionais, ou a disritmia inerente a um sistema de organização do trabalho escolar que, em suas formas mais anômicas, tende a desconhecer outra instigação que não seja a iminência de um prazo absoluto. De fato, o exame não é somente a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ele impõe como digna da sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculcação da cultura dominante e do valor dessa cultura. Tanto quanto, ou mais ainda do que pela coerção dos programas, a aquisição da cultura legítima e da relação legítima com a cultura é regulada pelo direito consuetudinário que se constitui na jurisprudência dos exames e que deve o essencial de suas características à situação na qual ele se formula”.

citando alguns outros mecanismos utilizados por instituições no mundo, como “o currículo escolar da formação anterior (notas, disciplinas cursadas, atividades extra-curriculares), história educacional e social da família, cartas de recomendação”.

O Ministro Gilmar Mendes vai tematizar isso explicando o “paradoxo da igualdade”, em que se devem respeitar as diferenças, mas criando mecanismo de superação das desigualdades, como a “discriminação positiva para inclusão de minorias e determinados segmentos sociais”¹⁰⁷⁻¹⁰⁸.

O Ministro Gilmar Mendes, em seu voto, destacou que “as instituições que adotam o sistema de cotas devem realizar avaliações periódicas sobre o desempenho dos seus alunos cotistas”, mas essas aferições não devem se restringir “a notas, mas a eventuais dificuldades por eles enfrentadas”. Como a questão exige posturas diferentes dos educadores, “também deve ser ouvido o corpo docente, inclusive para verificar como os professores avaliam os cotistas e evitar possíveis tratamentos diferenciados que visem evitar reprovação excessiva de alunos cotistas”, garantindo-se transparência do programa para a sociedade e ajustes necessários.

Pertinente colacionar aqui um trecho da decisão, em que o Ministro expressa, com clareza, a relação entre democracia e educação em todos os níveis, não apenas universitário, o que traduz uma perspectiva de que os processos educacionais formais são fundamentais para o exercício da cidadania e êxito no mercado de trabalho:

Sabemos que a universidade pública é altamente excludente. De um lado, é preciso alargar a reflexão, para que não esqueçamos que a análise do acesso à universidade é fundamental, mas é apenas uma parcela do debate de uma democracia inclusiva. O que se quer destacar é que devemos pensar a questão em face do modelo de educação brasileiro como um todo, para não buscar soluções apenas na etapa universitária. A valorização e fomento de políticas públicas prioritárias e inclusivas voltadas às etapas anteriores (educação básica) e alternativas (cursos técnicos) são fundamentais, para que não assumamos a universidade como único caminho possível para o sucesso profissional e intelectual.

O Presidente do STF, ao analisar a cautelar, sustentou que “nosso ensino superior também é excludente, em razão do modelo restrito de vagas ofertadas por quase todos os

¹⁰⁷ Válido aqui o lembrete de Boaventura de que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 56).

¹⁰⁸ NA ADI 3.330, esta noção foi empregada para validar as cotas: “Com o que se homenageia a insuperável máxima aristotélica de que a verdadeira igualdade consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, máxima que Ruy Barbosa interpretou como o ideal de tratar igualmente os iguais, porém na medida em que se igualem; e tratar desigualmente os desiguais, também na medida em que se desigualem”.

cursos”, citando “a presença de pouquíssimos alunos nas salas de aula” e um “gasto excessivo com professores”. Neste ponto, o Ministro cita o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais” (REUNI)¹⁰⁹, que estabelece metas para a relação quantitativa entre professores e estudantes. Este mesmo pensamento o ministro reafirma no seu voto na ADI 3.330, que será examinada adiante.

De algum modo, o Ministro expressa uma concepção ligeira (talvez, devido à apreciação não exauriente da matéria em sede de liminar¹¹⁰) sobre a educação ao afirmar elevados gastos com docentes, considerando apenas a quantidade de estudantes por professor, sem trazer ao debate que a eficiência, o acesso ao ensino superior, a qualidade da educação e a permanência estudantil exigem não apenas elevar número de vagas e não se restringem a atividades em sala de aula.

É preciso ter em vista as ações de pesquisa e extensão (especialmente nas universidades públicas em que se exige a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão), além dos variados regimes de trabalho dos docentes (20 horas – tempo parcial, 40 horas – tempo integral – e dedicação exclusiva; nas instituições privadas, ainda há a figura do professor “horista”), com diversas tarefas administrativas, planejamentos de aula e de outros projetos, correções de atividades avaliativas, eventos acadêmicos, publicação e produções científicas, etc.

Isso não significa que não se deva buscar mais eficiência nos gastos com educação, tampouco que a relação quantitativa aluno/professor não possa ser aumentada, mas tais ponderações são fundamentais para não parecer uma crítica infundada ou permitir conclusões precipitadas (como a ideia de que as remunerações dos docentes são elevadas apenas porque há, relativamente, poucos estudantes em alguns cursos ou na média).

Outro fator crucial, para o desempenho escolar, que tem a ver com a qualidade da educação, conforme revelam o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a partir dos resultados do ENEM 2014, diz respeito aos indicadores de “nível socioeconômico”.

¹⁰⁹ Abordaremos sobre o REUNI na sequência deste trabalho. Sobre a relação professor-aluno, o §1º do art. 1º, do Decreto n.º 6.096/2007, que instituiu o REUNI, tem como meta a elevação gradual “da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito”.

¹¹⁰ No seu voto de mérito, o Ministro Gilmar Mendes desenvolve mais seus argumentos neste sentido e expressa: “**Portanto, por que não aumentar o número de vagas por professor? Um número tão reduzido de vagas em universidades públicas é, por si só, um fator de exclusão**”. Por que não se instituir no Brasil, por exemplo, um modelo em que haja vinculação entre a receita da instituição de ensino e o número de vagas que deve ser obrigatoriamente ofertado, de modo a ensejar uma expansão no acesso ao ensino superior público?” (negrito no original).

A matéria divulgada, em agosto de 2015, revela que estes indicadores influenciam de modo que “é possível observar como o contexto social dos estudantes tem impacto direto sobre o desempenho escolar. Os dados mostram que quanto mais alto o nível socioeconômico, melhores são as notas em todas as áreas de conhecimento avaliadas” (BRASIL, 2015).

Por falar em resultados do ensino médio, é importante acrescentar o trecho da decisão sobre a liminar na ADPF 186, quando o Ministro deixa claro que a adoção das ações afirmativas não deve servir como subterfúgio nem excluir “medidas de longo prazo, como a necessária melhora das condições do ensino fundamental no Brasil”, deixando entrever uma crítica mais estrutural aos sistemas de ensino no país. Neste contexto, o Ministro Gilmar Mendes também assevera “haver um consenso quanto à necessidade de que os programas de ações afirmativas sejam limitados no tempo” e devem passar por “avaliações empíricas rigorosas e constantes”.

Interessante que as citadas avaliações, geralmente, caminham na direção de constatar se há proporcionalidade/representatividade dos diversos segmentos sociais compondo a comunidade acadêmica (brancos, negros, ricos, pobres, homens, mulheres, índios, pessoas com deficiência, etc.)¹¹¹, averiguando também a redução da evasão como indicador da permanência estudantil, além das médias dos índices de rendimento acadêmico (notas nas disciplinas), quase sempre comparando “cotistas” e “não cotistas”¹¹².

Certamente, esses elementos avaliativos são importantes e necessários. Contudo, como já expressado, nossa tese vai investigar, a partir dos casos concretos dos cursos de graduação em Direito da UFERSA e da UnB, se a “educação jurídica universitária” foi transformada (e não apenas transformou os sujeitos) pela realidade estudantil mais diversificada em razão das ações afirmativas, tanto do ponto de vista da gestão educacional quanto dos aspectos epistemológicos e metodológicos do ensino-aprendizagem.

¹¹¹ Sobre esse assunto, no relatório da ADPF 186, lavrado pelo Ministro Ricardo Lewandowski, destacamos a alegação dos arguidos de que “a Universidade de Brasília adotou o sistema de cotas porque hoje o meio acadêmico brasileiro constitui um espaço de formação de profissionais de maioria esmagadoramente branca”.

Na conclusão de seu voto, dispõe o citado Ministro que “que as políticas de ação afirmativa adotadas pela Universidade de Brasília (i) têm como objetivo estabelecer um ambiente acadêmico plural e diversificado”.

¹¹² Exemplo disso é o artigo “Uma avaliação do sistema de cotas raciais da Universidade de Brasília”. A pesquisa é feita em vários cursos da UnB, mas vamos trazer aqui apenas a análise dos autores sobre o curso de Direito da referida instituição: “Percebe-se vantagem para os alunos do sistema universal frente aos alunos cotistas em cinco semestres iniciais dentre os dez do curso em face de diferenças significativas entre as médias de cotistas e não cotistas. Vantagem que deixa de ser percebida nos últimos quatro semestres do curso, pois as respectivas diferenças entre as médias não são significativas. Além disso, não há grande variação de desempenho ao longo dos semestres. Assim, podemos caracterizá-lo como um curso estável. Essa estabilidade e o fato de não ter sido verificada vantagem do grupo de alunos do sistema universal sobre o de cotistas nos últimos quatro semestres do curso pode indicar um avanço no rendimento do grupo de cotistas” (GARCIA, JESUS, 2015).

Além de, tão somente, igualar as oportunidades de acesso, existe uma expectativa de que o ensino superior projete os cidadãos, antes com falta ou maiores dificuldades de obter um diploma de graduação, para melhores condições de vida dos indivíduos e dos segmentos identitários beneficiados. Essa meta se alia à superação de discriminações negativas, como a negros, pobres e pessoas com deficiência, por meio da demonstração de que não são inaptas intelectualmente e têm capacidade para exercerem funções e ocupar posições sociais e profissionais, historicamente, restritas a grupos mais favorecidos.

A postura destes (novos) sujeitos acadêmicos é algo importante a ser estudado na avaliação de políticas afirmativas, pois eles podem revolucionar os espaços de ensino-aprendizagem, introjetando saberes e modificando metodologias, ou podem se amoldar ao modelo educacional proposto ou, ainda, este pode se mostrar indiferente ao cenário de diversificação discente¹¹³.

Na própria decisão sobre a cautelar, o Ministro Gilmar Mendes colaciona posicionamentos acadêmicos que defendem que “ser negro é, essencialmente, um posicionamento político” e essa identidade racial está ligada ao “sentimento de pertencimento a um grupo”, superando fenótipos e indo em direção a uma postura reivindicatória de lutas e construções sociopolíticas.

Se esta expectativa se realiza no ambiente acadêmico, é de se esperar também demandas de participação nos processos decisórios da universidade e, igualmente, nos processos educacionais, podendo os cotistas encontrar facilidades ou obstáculos pedagógicos nas ações de ensino/pesquisa/extensão e de trânsito administrativo perante as instâncias universitárias, interferindo nos projetos dos cursos, no rendimento acadêmico/aprendizagem e, conseqüentemente, na permanência deles.

Quase três anos depois da apreciação da medida cautelar, que ocorreu em julho de 2009, o pleno do STF julgou, em abril de 2012, a ADPF 186. O inteiro teor do acórdão contém 233 páginas, tendo cabido a relatoria ao Ministro Ricardo Lewandowski. Várias entidades requereram ingresso no feito na qualidade de *amici curiae*, tendo sido admitidas as

¹¹³ Sobre a força da avaliação tradicional em limitar as potencialidades dos educandos, Pedro Demo (1995, p. 63 – negritos no original) traz o relato de McLuhan de que “o professor é o único profissional cujo fracasso é atribuído, automaticamente, a suas vítimas: **se o aluno não aprende, é que não estudou**, jamais foi culpa do professor”, pois o espaço escolar é projetado para assegurar uma plateia que não questione, por mais que suas aulas sejam “repugnantes’ para seus ouvintes”. Percebe-se que a “aprendizagem padronizada estimula o isolamento” e “quanto mais diferentes os indivíduos, mais possibilidades de transmitirem uns aos outros sua experiência”. Assim, o professor não deve “usar coação (punições, exames, diplomas) para obter resultados”, com o “poder de destruir o aluno mediante **reprovação**”, mas “não se trata de suprimir a **avaliação** (diagnóstico-prognóstico)”, que precisa investir em autoavaliação, coletiva, rigorosa e justa, sem forçar a **domesticação do candidato**.

seguintes: Defensoria Pública da União (DPU); Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (IARA); Sociedade Afro-brasileira de Desenvolvimento Sócio Cultural (AFROBRAS); Instituto Casa da Cultura Afro-brasileira (ICCAB); Instituto de Defensores dos Direitos Humanos (IDDH); Movimento Pardo-Mestiço Brasileiro (MPMB); Fundação Nacional do Índio (FUNAI); Fundação Cultural Palmares; Movimento Negro Unificado (MNU); Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO), CONECTAS Direitos Humanos; e Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB). Constam, ainda, como *amici curiae*, o Movimento contra o desvirtuamento do espírito da política de ações afirmativas nas universidades federais, o Instituto de Direito Público e Defesa Comunitária Popular (IDEP), a Associação Nacional do Advogados Afrodescendentes (ANAAD), que também participaram da Audiência Pública, ocorrida nos dias 3, 4 e 5 de março de 2010, sobre políticas de ação afirmativa para o acesso ao ensino superior público.

As falas proferidas na Audiência Pública, em geral, discutem se há ou não racismo, se as cotas raciais são instrumentos para superação das desigualdades sociais, se é constitucional ou não tal política afirmativa, considerando os limites de acesso ao ensino superior no país, especialmente para os mais pobres e negros, a partir de estatísticas.

Não há discursos expressos tão direcionados às mudanças que estes sujeitos marginalizados podem gerar no espaço acadêmico¹¹⁴, nos rumos da ciência, pouco ou nada se comentando sobre uma espécie de racismo epistemológico ou de discriminação metodológica, como se todos os estudantes fossem iguais e passivos no processo educacional (negação das diferenças que constituem personalidades, identidades e trajetórias de vida distintas). O silêncio deste debate já denuncia certa indiferença à heterogeneidade do ponto de vista das práticas pedagógicas.

¹¹⁴ Acerca desse ponto, Anna Carolina Venturini (2018) escreve o trabalho “Ações afirmativas para pós-graduação e padrões de mudança institucional”, no qual aborda como a criação de ações afirmativas resultou em mudanças institucionais e qual a atuação dos agentes em diversos contextos. A conclusão indica “que as mudanças mais profundas são resultantes de processos endógenos e incrementais, nos quais os grupos previamente excluídos do sistema conseguiram introduzir modificações”.

A tipologia de mudança institucional utilizada pela autora foi com base no *locus* de transformação, a partir das ideias de Thelen: substituição (*displacement*) – quando a inovação é abrupta; camadas (*layering*) – com modificações graduais; deslocamento (*drift*) – que consiste em mudanças estratégicas adaptativas ao meio externo; e conversão (*conversion*) – que ocorre com mudanças nos objetivos institucionais ou reinterpretação desses.

A nossa percepção em torno desse resultado é de que as ações afirmativas poderão provocar mudanças institucionais ao produzirem um incremento de sujeitos heterogêneos, os quais podem ser considerados, na classificação da pesquisa de Venturini, “insurgentes”, “subversivos” e “oportunistas”, por buscarem, respectivamente: eliminar regras da instituição que entendem prejudiciais, mobilizando suas identidades e ações coletivas; atuar como opositores dentro das regras atuais, incentivando inovações; e explorar todas as possibilidades do sistema vigente para alcançar seus objetivos, ante o ônus de se opor deliberadamente.

Todavia, neste contexto, a fala do representante da Universidade de Brasília, José Jorge de Carvalho, na Audiência Pública, trazida no acórdão da ADPF 186, se aproxima mais de uma perspectiva interessada na heterogeneidade discente em termos do que ela pode produzir na universidade, haja vista que uma das motivações para a adoção do sistema de cotas raciais na UnB, em 2003, seria “resposta a uma constatação de que o espaço acadêmico da universidade era altamente segregado racialmente”.

Tal segregação dentro do espaço acadêmico, anteriormente à implantação das cotas, revela uma projeção das discriminações ocorridas fora do espaço acadêmico, mas também aponta para uma segregação de saberes e experiências que prejudica e empobrece as práticas acadêmicas. Ou seja, assim como a disciplinarização¹¹⁵ dos saberes afeta, negativamente, as ciências, afastando pesquisadores e enclausurando cada um em sua área de conhecimento, negando à sociedade os produtos que podem advir da interdisciplinaridade, a segregação de estudantes no espaço acadêmico fortalece patologias científicas, retroalimentando preconceitos¹¹⁶. Os problemas da disciplinarização e da ciência, em certa medida, são reflexos (efeito/causa ao mesmo tempo) e problemas da humanidade/sociedade, como sinalizados por vários autores modernos e contemporâneos, como Baumann, Foucault, Freud, Nietzsche, citados na dissertação de mestrado de Marcio Lima do Nascimento (2014), intitulada “Do mal-estar em Freud ao mal-estar em Bauman”.

Ainda, aproveitando falas trazidas pelo acórdão da ADPF 186, interessante destacar a explicação da representante da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS foi recorrida no RE 597.285-RS, que também discute o sistema de cotas raciais). Pela UFRGS, foi dito que sistema de cotas resultou de um amplo debate inserido na discussão da reforma universitária. De plano, percebe-se que as políticas afirmativas são mais que regras novas de acesso em si, porém exigem uma reflexão sobre o próprio papel da universidade, num

¹¹⁵ Mais à frente do trabalho, quando formos tratar da interdisciplinaridade, ficará mais evidente como a disciplinarização dos saberes corresponde a uma fragmentação que afeta a educação de modo contundente. “Na lógica da organização tradicional dos currículos e com base em uma justificativa fundada na especialização e na exigência didática, o mundo foi recortado. As ciências, em nome dessa especialização, fragmentam o mundo e se responsabilizam por um pedaço em particular. Nessa perspectiva, coube ao estudante, ao longo do tempo, compreender a particularidade de cada análise, encaixando os diferentes saberes em um todo que, para as ciências particulares, parece inexistir” (CASAGRANDA, 2016, p. 331).

¹¹⁶ Contra isso, Japiassu (1976) propõe uma nova epistemologia que busque o trabalho em comum e não o confinamento dos “sábios”, pois o esfacelamento das ciências significa uma patologia da humanidade, da existência individual e coletiva.

Por sua vez, Morin (2000) denuncia uma ciência sem consciência e tece também uma crítica à disciplinarização dos saberes, ao que propõe que a ciência assuma sua constituição complexa, inseparável de seu contexto histórico e social, pois a realidade da ciência é multidimensional, assim como o ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo, racional, espiritual, enquanto a sociedade comporta dimensões histórica, sociológica, econômica, jurídica, mitológica, religiosa, etc.

contexto de reformulação de sua função social não descolada do desenvolvimento científico e vice-versa.

No relatório da ADPF 186, o ministro registra que a representante da UFRGS, Denise Fagundes Jardim, defendeu que o sistema de cotas tem atingido frutos benéficos, por trazer a questão étnico-racial para o interior da academia, o que possibilitará a inclusão de “cidadãos diversos em diferentes campos de conhecimento”. Claramente, associa-se o aumento da diversidade estudantil às mudanças das áreas do saber, não apenas que os novos sujeitos aprendam, mas também ensinem.

É óbvio que este processo é gradual e encontra obstáculos mais profundos quando a concepção de universidade e de educação dos gestores e dos docentes se distanciam de centralizar os estudantes nos processos educacionais para aprendizagem significativa deles.

Ainda no relatório da citada ADPF, o ministro Lewandowski reproduz a fala do representante da Fundação Cultural Palmares, Luiz Felipe de Alencastro, o qual sustentou “que a comunidade universitária e científica se beneficia com a presença dos estudantes cotistas”. Como um dos especialistas habilitados para participar da Audiência Pública, Leonardo Avritzer, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), destacou que a adoção das cotas raciais contribuiria para a “diversidade dentro das instituições acadêmicas” e, conseqüentemente, “para a diversificação do mercado de trabalho”.

Apesar dessa “potencial” contribuição dos sujeitos da aprendizagem (estudantes) para o espaço acadêmico e para as ciências, o tom que marca os argumentos das partes, do *amici curiae* e dos votos dos ministros é do que a universidade pode fazer para igualar os discentes, em termos de oportunidades e acessos aos meios do conhecimento, para formação de competências, como cidadãos numa sociedade permeada por desigualdades socioeconômicas. Certamente, este efeito da política pública afirmativa é positivo (redução das desigualdades) e deverá ser obtido gradualmente, sem, contudo, invisibilizar as identidades, os sujeitos e suas diferenças constitutivas, sem “matar a heterogeneidade”. Nossa inquietação de pesquisa é compreender como a universidade, suas propostas pedagógicas e práticas educacionais, gestores e professores, serão afetados pela heterogeneidade estudantil ampliada pelas cotas. Essa preocupação aparece de forma marginal (subentendida ou esmaecida) nas falas dos julgadores e das próprias partes, o que para nós é considerado crucial e decisivo no processo ensino-aprendizagem.

Deixar em segundo plano as perspectivas de mudanças que os estudantes podem fomentar na universidade pode significar indiferença a tais aspectos ou apenas estratégias

discursivas no debate da constitucionalidade, que era o objeto da lide, evitando um debate mais metodológico e epistemológico.

Contudo, para afirmar suas teses, tanto vencedores quanto vencidos, sempre recorreram ao papel da educação e a análises socioeconômicas, o que ajuda a fortalecer a ideia de que as transformações das instituições de ensino e das práticas educacionais não são objetivos primordiais da política afirmativa, que focaliza no acesso ao ensino superior e o que este pode fazer pelos estudantes.

Essa ênfase pode deixar escapar o elemento da permanência estudantil do ponto de vista cognitivo e epistemológico, com práticas metodológicas que favoreçam o aproveitamento dos saberes e da carga teórica e trajetória de vida dos discentes¹¹⁷. O que foi trazido, em alguns posicionamentos, foi muito mais no sentido de que deve haver ações afirmativas complementares (bolsas e reforços de conteúdos) após o ingresso na universidade, sempre que necessário¹¹⁸.

Sobre essa relação acesso-permanência no espaço educacional, André Lázaro faz um registro interessante para chamar a atenção à necessidade de investir em permanência como algo além da não evasão, inclusive pela fragilidade histórica dos grupos que sequer acessavam física ou formalmente os ambientes acadêmicos:

Para populações cujo acesso à educação foi restrito há várias gerações, a matrícula na escola já se afigura como uma conquista inestimável e seus impactos são esperados nas várias dimensões da vida individual e coletiva. O acesso e a permanência na escola, para quem não a frequentou, parecem significar automaticamente a conquista dos benefícios que a educação promete. No entanto, não é isso que as pesquisas de aprendizagem verificam (LÁZARO, 2018, p. 92).

É preciso pontuar que, acerca da permanência, os votos e falas das partes, na ADPF 186, se limitaram a trazer dados sobre índices de rendimento acadêmico e acerca da evasão, comparando cotistas e não-cotistas, os quais demonstram equivalência ou até superioridade,

¹¹⁷ A Resolução nº 4/2018-CEB/CNE/MEC, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, no art. 7º, preconiza que “os currículos e as propostas pedagógicas das instituições escolares [...] devem adequar [...] à realidade local e dos estudantes” e, no inciso III, expressa a importância o objetivo de “selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.”. Entendemos que, na educação superior, estas considerações devem ter ainda mais força, tendo em vista a história de vida dos alunos.

¹¹⁸ Em seu voto, na ADPF 186, a Ministra Cármen Lúcia expressa isso: “Como tenho ponderado, aqueles que tiveram essa oportunidade, dela se valeram de forma a sobrevalorizá-la e, claro, as universidades têm, sim, que fazê-las acompanhar de outras providências, para não se reforçar o preconceito, por exemplo, se o estudante não tiver sustentação para seguir no curso em igualdade de condições. Desse modo, na PUC de Minas, em determinadas situações, há grupos que precisam de apoio em Português ou em outras línguas. E assinalo que as políticas de ações afirmativas devem ser várias”.

num olhar quantitativo, dos beneficiários de ações afirmativas. Todavia, a permanência que iremos investigar vai além destes números, diz respeito a uma permanência qualitativa, à aprendizagem significativa, que depende de uma educação centrada no estudante, ao qual se reconhece autonomia para desenvolver seu itinerário formativo, com apoio de metodologias e projetos alinhados à sua trajetória de vida, para aquisição de competências.

Em seu voto, o Relator da ADPF 186, Ricardo Lewandowski, reconhece que o grande beneficiado das ações afirmativa não será apenas o estudante costista, mas “todo o meio acadêmico que terá a oportunidade de conviver com o **diferente** ou, nas palavras de Jürgen Habermas, conviver com o **outro**” (negritos no original).

Embora não desenvolva tanto este argumento, do quanto a universidade será beneficiada pela política afirmativa, é importante este registro. Ademais, o pensamento de Habermas é colacionado pelo citado ministro no sentido em que este filósofo reconhece que grupos minoritários, étnica e culturalmente, lutam por afirmação de identidades e promovem movimentos de emancipação¹¹⁹, os quais podem reforçar fundamentalismos de autoafirmação ou favorecer articulações para uma nova compreensão e convivência com as diferenças, até uma nova identidade nacional.

Ora, se tais processos históricos redundam em transformações institucionais e estruturais, e isso ocorre na política, na economia e no direito, é correto nutrir a expectativa de que o ambiente acadêmico será modificado. A frustração dessa expectativa também pode ocorrer, pelo que nos dedicaremos à análise empírica de instituições que vivenciam a implementação do sistema de cotas.

O Ministro Relator da ADPF em comento argumenta que a universidade é o local ideal para favorecer a alteridade e superação de preconceitos, sendo esta visão “de que a diversidade é componente essencial da formação universitária” que guiou as decisões da Suprema Corte dos Estados Unidos da América quando apreciou a constitucionalidade das políticas de ação afirmativa.

Isso fica evidente em trechos colacionados pelo Relator, que consta do voto condutor do caso *Grutter v. Bollinger*, proferido por Sandra Day O’Connor, quando esta afirma que “‘a discussão em sala de aula é tanto mais viva, inspirada, esclarecida e interessante’ quanto

¹¹⁹ Para Carlos Augusto Abicalil, o fomento às políticas e aos programas de inclusão e de ações afirmativas colocou o tema da inclusão na agenda da política de educação superior. Por isso, “as ações afirmativas também aparecem como um desafio novo das novas institucionalidades que vão desde as organizações dos tempos e dos espaços, dos currículos e das ofertas, até mesmo às linguagens”. Essas institucionalidades renovadas se prestam a proporcionar mobilidade às pessoas, “significa uma atenção ao protagonismo cada vez mais reclamado pelos chamados movimentos sociais – de múltipla vertente, orientação e matriz” (SPELLER; ROBL; MENEGHEL, 2012, p. 152).

‘mais diversificados forem os seus estudantes’”. A julgadora concorda com a faculdade que visava “reunir uma turma que seja ao mesmo tempo excepcionalmente qualificada, do ponto de vista acadêmico, e amplamente diversificada”, pois acredita nos “benefícios educacionais que a diversidade pode produzir”. Para Sandra Day O’Connor, o uso da ideia de raça, para admissão dos estudantes, é constitucional “desde que especificamente concebida para alcançar os benefícios educacionais que advém de um corpo discente plural”.

Reforçando as contribuições deste pluralismo, Ricardo Lewandowski firma que a metodologia de seleção diferenciada por critérios étnico-raciais ou socioeconômicos é apta a “assegurar que a comunidade acadêmica e a própria sociedade sejam beneficiadas pelo pluralismo de ideias”. Em outro momento, o Ministro Relator chega a dizer que o papel do STF, neste julgamento, é o de assegurar que a política de reserva de vagas caminhe dentro da razoabilidade, alcançando a “promoção da diversidade cultural na comunidade acadêmica e científica”.

Acerca desse senso de “comunidade”, adiantamos uma reflexão do Ministro Ayres Britto no seu voto, no âmbito do RE 597.285-RS, em que se põe a favor das cotas porque “a Constituição é rica de normas que promovem, mais do que a inclusão social, a inclusão comunitária”. Então, ele explica que “comunidade vem de comum unidade, vem de comunhão de vida, de sentimento, de pertencimento às instituições, todas reunidas, sintetizadas no conceito de nação”.

Esse sentimento de pertencimento à comunidade acadêmica, de real integração entre os sujeitos (docentes, técnicos, docentes e gestores) das instituições de ensino, é fundamental para os processos educacionais, para promover a superação de discriminações e resgatar autoestimas. Nesse sentido, Gilmar Mendes, também no citado Recurso Extraordinário, alerta que é importante que a comunidade compreenda as políticas afirmativas, sob pena de haver até autodiscriminação, quando cotistas se recusam a receber os benefícios compensatórios.

Citando Oscar Vilhena Vieira, em seu voto, o Ministro Relator da ADPF 186 aproveita o pensamento de que os vestibulares tradicionais são excludentes para muitos que não tiveram igualdade de formação, não se constituindo a universidade como ambiente que favoreça a justiça e a liberdade, produzindo um conhecimento que reforça hierarquias e desigualdades. Desse modo, o Ministro concorda que a pouca diversidade estudantil implica em reproduções de práticas de ensino-aprendizagem indiferentes aos outros (*outsiders*).

Ainda na antecipação ao seu voto, o Ministro Luiz Fux apresenta um trecho de carta escrita ao STF, no mês do julgamento da ADPF 186, por estudantes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), primeira universidade do país a adotar o sistema de cotas,

por meio da qual afirmam que “ao contrário do crescimento do ódio racial, notamos que a diversidade que vivenciamos em nosso ambiente universitário, e que reflete de fato o Brasil, possibilita um enriquecimento de nossa formação acadêmica”.

A “formação acadêmica” tem sido enriquecida pela “diversidade”, segundo os próprios estudantes. Esse tipo de afirmação nos instiga a compreender se este reconhecimento é sustentado em outras instituições e se é acompanhado por gestores acadêmicos e docentes, uma vez que pode confirmar ou não a hipótese de que a heterogeneidade estudantil reflete em mudanças na educação, do ponto de vista institucional, epistemológico e metodológico.

Em seu voto, Luiz Fux aduz que “a diversidade do corpo discente constitui, ainda, elemento desejável de um fecundo ambiente universitário”, haja vista que “a experiência dos alunos no decorrer do curso de graduação é muito mais valiosa em existindo o contato com pessoas de diferentes origens, culturas, etnias e classes sociais”, pois a universidade tem o papel de “qualificar futuros profissionais” e fortalecer “valores na formação de seres humanos”.

O Ministro Fux chega a citar o “princípio da diversidade”, a partir do pensamento do professor de Harvard, Michael Sandel, para quem “um corpo estudantil com diversidade racial permite que os estudantes aprendam mais entre si do que se todos tivessem antecedentes semelhantes”. Luiz Fux menciona também a docente da Faculdade de Direito da Universidade do Estado da Georgia, Tanya Washington, para transcrever a posição desta, a qual defende que “a sofisticação do raciocínio é informada e aprimorada pelo desequilíbrio cognitivo que ocorre quando alguém é forçado a reconciliar experiências divergentes, e, já que a sociedade tem criado e mantido realidades raciais divergentes” e, em razão disso, “salas de aula que reflitam essas diversas realidades raciais promovem resultados (otimizados) de aprendizagem”.

Isso é o que também afirmam Silvério e Silva (2004, p. 27), quando expressam que “pesquisas mostram ser a diversidade racial de professores e estudantes essencial no ambiente universitário, por torná-lo culturalmente mais rico e profundamente desafiador e por otimizar o ensino”.

Por sua vez, a Ministra Rosa Weber principia seu voto trazendo alguns pressupostos afirmados pelas partes que defendem a constitucionalidade das políticas afirmativas com base no conceito de raça, entre outros motivos, porque “os sistemas de cotas raciais iniciados pelas diversas universidades brasileiras têm ajudado a transformar o ambiente acadêmico em um lugar verdadeiramente plural”. Essa preocupação com a pluralidade do ambiente acadêmico reflete, mesmo que não dito expressamente no acórdão, a percepção de que a educação deve

contemplar a multidimensionalidade da realidade, refratária à disciplinarização e compartimentalização dos saberes que empobrece as práticas educacionais e profissionais.

Abordando o tripé universitário, fundado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a Ministra Rosa Weber demonstra como as cotas são pertinentes ao múnus acadêmico, pois as ações afirmativas têm cumprido essas três tarefas: no **ensino** “de grupo representativo que não se via significativamente presente no ensino superior”; na **pesquisa**, uma “melhor compreensão da realidade brasileira e das suas condições de mudança”; na **extensão**, a “transformação dos meios sociais em que as universidades estão inseridas para propiciar melhores chances sociais para aqueles histórica e socialmente espoliados dessas oportunidades, de acordo com as condições concretas de cada localidade”.

Dentro dessa autonomia de “decidir sobre o modelo didático-pedagógico”, mesmo com ingresso de estudantes cotistas, que gerará heterogeneidade estudantil, ainda assim, a universidade pode escolher manter-se alheia às diferenças discentes, reproduzindo práticas de ensino, pesquisa e extensão que dificultam a aprendizagem significativa e a permanência de qualidade.

A Ministra Cármen Lúcia também se mostrou sensível à capacidade de a diversidade estudantil aprimorar os saberes, não apenas (o que já é muito) suprimir preconceitos e estereótipos. Em seu voto, ela registra que a Constituição concede “às universidades, por meio de ações afirmativas, adotarem mecanismos para a promoção da diversidade étnico-racial, cujos desdobramentos esperados são o acréscimo cultural à vida acadêmica”.

Em seu voto, a Ministra Cármen Lúcia desenvolve o argumento de autonomia administrativa da universidade para fixar regras de seleção. Para tanto, traz contribuições da obra “Universidade federativa autônoma e comunitária”, de Geraldo Moisés Martins. Sobre “autonomia administrativa”, ele a circunscreve ao “âmbito acadêmico”, associando à capacidade da universidade de “determinar políticas de ensino, pesquisa e extensão”, sob as garantias de que será respeitada e protegida a “‘livre manifestação do pensamento’ e da ‘livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença’ (incisos V e IX do artigo 5º da Constituição)”.

Na transcrição de trechos de sua obra, a referida Ministra acaba carreando a posição do autor também sobre “autonomia científica” das instituições de ensino superior, que, para o autor, significa a “capacidade para desenvolver e empregar técnicas e metodologias que permitam a produção do conhecimento, o domínio das ciências, o aproveitamento e a elaboração dos saberes pertinentes à realidade”.

Mesmo não sendo enfatizado pela Ministra, podemos perceber que compõe a “autonomia didático-científica” (prevista no art. 207, da CF/88) o aproveitamento dos variados saberes que constituem a realidade e, com a crescente heterogeneidade estudantil, isso deve se realizar de modo mais otimizado, porquanto os discentes deixam de ser apenas objetos de interesse acadêmico e passam a ser os próprios sujeitos produtores do conhecimento. No espaço acadêmico, esse conhecimento para ser, verdadeiramente, livre precisa ser libertário e dar vazão às expressões do pensamento, intelectualidades, artes e saberes mais diversificados e pertinentes à realidade social plural, especialmente à sua representação estudantil.

Pelo que foi explorado do julgado da ADPF 186, já temos, claramente, o STF como órgão jurisdicional que, além ou para julgar a constitucionalidade das cotas, adentra no debate da gestão pública da educação, quase numa função atípica (de legitimidade questionável, para não dizer função política¹²⁰, quase parlamentar) de fixar parâmetros para o legislador e executores das políticas afirmativas nas universidades. Se não criaram normas no sentido estrito, os votos e acórdãos contemplam deliberações tipicamente parlamentares a favor ou contra certas teses. Para tanto, cada ministro culmina expressando seu pensamento acerca do que concebe como educação. Importante destacar que, neste mesmo contexto, outros julgamentos contemporâneos sobre o assunto também merecem análise, o que faremos na sequência.

2.3 As perspectivas “socioacadêmicas” do STF por meio dos votos proferidos na ADI 3.330 e no RE 597.285-RS

Em maio de 2012, na semana seguinte à decisão da ADPF 186, o STF se reuniu em sessão de julgamento para tratar da Ação Direta de Inconstitucionalidade 3.330, ajuizada em 21 de outubro de 2004, contra o Programa Universidade para Todos – PROUNI, que conferia

¹²⁰ Acerca da função típica do STF, no controle de constitucionalidade, é importante o debate sobre o papel da Corte. Nas palavras de Rodrigo Brandão: “De longa data o STF considera que, ao exercer o controle de constitucionalidade, deve atuar tão-somente como legislador negativo, nunca como legislador positivo, sob pena de usurpar função típica do Parlamento [...] *É, precisamente, este ponto que o artigo busca destacar.* Isto porque, se já há na teoria constitucional brasileira importantes trabalhos que identificaram os graves problemas conceituais e processuais do dogma do “legislador negativo” (respectivamente, a sua incompatibilidade com a dimensão criativa da decisão judicial e com modernas técnicas de decisão no controle de constitucionalidade, tais como a interpretação conforme a Constituição e as sentenças aditivas e modificativas), *parece haver uma lacuna no direito brasileiro em relação à patente incompatibilidade entre o sentido que o STF empresta ao conceito de legislador negativo e aspectos fundamentais da sua jurisprudência atual, especialmente em casos em que aplica diretamente princípios constitucionais abstratos*” (BRANDÃO, 2014, p. 189 e 194-195 – itálico no original).

bolsas integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior, a partir de critérios socioeconômicos, étnico-raciais, de origem escolar e para pessoas com deficiência. A tese da ADI envolvia alegada ofensa ao pluralismo de ideias e a concepções pedagógicas, bem como à livre iniciativa por priorizar recebimento de recursos do FIES (Financiamento ao Estudante do Ensino Superior¹²¹), etc.

A decisão do STF, pela constitucionalidade do Programa, foi por maioria de votos, seguindo o entendimento do relator, Ministro Ayres Britto, vencido o Ministro Marco Aurélio, enquanto a Ministra Cármen Lúcia estava impedida, por ter emitido parecer, na época como professora, jurista e advogada, anexado à inicial da ADI 3.330.

Menos de uma semana depois, o Supremo julgou o Recurso Extraordinário (RE) 597.285-RS, que abordava o sistema de cotas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Em ambos os julgados, os votos dos ministros expressaram mais um pouco do imaginário dos juristas acerca dos processos educacionais, por meio do que temos chamados de argumentos “socioacadêmicos”, ao tratar de instrumentos que se caracterizam como políticas afirmativas em favor da heterogeneidade estudantil nas universidades (privadas e pública, no caso da UFRGS).

No acórdão da ADI 3.330 o STF firma a concepção de que educação formal é um “direito social” e “dever do Estado e uma de suas políticas públicas de primeiríssima prioridade”. O ministro Joaquim Barbosa ressalta “que a Educação não é uma *commodity*, uma mercadoria ou um serviço sujeito às leis do mercado e sob a regência do princípio da livre iniciativa”, rebatendo a falsa ideia de livre iniciativa no ramo educacional.

O Supremo Tribunal também deixa evidente, no aresto do julgado, que os processos educacionais são fundamentais para promover a igualdade, a ponto de justificar a “desigualação compensatória” em favor da “ascensão das pessoas até então sob a hegemonia de outras”. Nesse sentido, o acesso diferenciado ao ensino superior, pelo PROUNI, seria uma política afirmativa constitucional, por “tutelar de segmentos sociais brasileiros historicamente desfavorecidos, culturalmente sacrificados e até perseguidos, como, *verbi gratia*, o segmento dos negros e dos índios”. A ação afirmativa visa, assim, compensar “ciclos cumulativos de desvantagens competitivas”.

Em seu voto-vista, o Ministro Joaquim Barbosa deixa claro que entende que a “pobreza crônica” que atravessa diversas famílias “é fruto da falta de oportunidades

¹²¹ O financiamento estudantil teve origem na década de 1970, como crédito educativo. Atualmente, é disciplinado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.

educacionais”, associando a educação como promotora de crescimento socioeconômico. Por essa razão, o citado Ministro entende que é válido “abrir oportunidades educacionais a segmentos sociais mais amplos, que historicamente nunca as tiveram”, interrompendo ciclos de exclusão, já que “uma forma de proporcionar a mobilidade social é o investimento no nível de escolaridade da população, facilitando o acesso e a permanência no ensino superior”.

Reforçando a ideia de que a heterogeneidade discente vem sendo ampliada pelas políticas fundadas em discriminações positivas, o Ministro Joaquim Barbosa expressa que o PROUNI se insere “num conceito mais amplo de ação afirmativa” perante “a natureza elitista e fundamentalmente excludente do nosso sistema educacional, se é que podemos qualificar como sistema o que era reservado há até não muito tempo a um pequeno grupo de ungidos”.

Após esse trecho, o Ministro esclarece sua percepção acerca do papel da educação em termos de inclusão e cidadania, ao afirmar que “a medida social embutida no PROUNI tem o nítido o caráter de inserção e ‘empoderamento’ de uma parcela numerosa da nossa população”.

Para o Ministro, tratando da função da universidade, entende que ela visa atingir fins sociais ligados ao interesse geral, pelo que as ações de ensino, pesquisa e extensão devem se adequar, com responsabilidade e eficiência, “aos objetivos nacionais e às referências socioculturais, econômicas e políticas da sociedade na qual se insere”.

Em seu voto, o Ministro Joaquim Barbosa critica a pouca participação das instituições públicas na garantia da educação superior, considerando o maior número de matrículas no setor privado. Para encerrar seu voto, traz uma pesquisa que aponta que o custo do aluno do PROUNI, com a renúncia fiscal, é bem menor do que o valor despendido nas instituições públicas.

Na sequência, o Relator Ayres Britto anuncia sua concepção sobre a educação, como uma “política pública educacional de largo espectro”, haja vista focar critérios sociais e também a questão da deficiência física e da racialidade. Ele enfatiza que o PROUNI “tem o mérito de atender a essa necessidade coletivamente sentida”, pois a educação “é condição, praticamente, para o desfrute mais qualificado, mais consciente de todos os demais direitos”. Comenta o art. 205 da CF/88, que prevê a educação para o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e para o trabalho.

Por sua vez, a Ministra Rosa Weber, sucintamente, afirma que a educação deve “realizar objetivos públicos traçados pelo Estado, tais como as metas de inclusão social”.

Sobre inclusão, o Ministro Luiz Fux lembra que o PROUNI fomenta uma política de “erradicação das desigualdades” e concede prioridade aos “estabelecimentos de ensino inclusivos das minorias pertencentes às etnias vulneráveis e estigmatizadas historicamente”.

O voto do Ministro Marco Aurélio faz uma indagação interessante: “Por que não potencializa o instituto das universidades públicas, viabilizando o acesso com maior largueza?” e, emenda outra questão: “Por que esse acesso é tão afunilado, revelando *via crucis*, que é revelada pelo vestibular para uma universidade pública?”.

Sobre essa limitação do setor público, o Ministro Gilmar Mendes afirma que o Brasil, apesar de avanços, permanece muito atrás de outros países da América Latina, quando se analisa a população universitária, entre pessoas de 18 a 24 anos, sem adentrar na questão da qualidade da educação ofertada. Ele encara isso como “situação constrangedora” e um “patamar vergonhoso”, e estes números objetivos consideram o sistema como um todo, “não estamos falando do sistema público, porque senão essa situação seria ainda mais vexatória”.

Dentro deste cenário, o Ministro Gilmar Mendes arremata: “a universidade pública, tem razão o Ministro Joaquim Barbosa, é extremamente discriminatória”. Em seguida, fala sobre a permanência, afirmando que a ausência de cursos noturnos é um problema para o estudante pobre, pela necessidade de trabalhar para pagar o estudo. Ele afirma que a universidade pública tem “muitos professores, custo elevadíssimo, modelo estatutário, aposentadoria em tempo mais curto, pouca gente em sala de aula”. Citando o modelo alemão, afirma que “um elevadíssimo número de vagas por professor não inviabiliza a boa formação acadêmica dos alunos”.

O Ministro Ayres Britto ratifica isso ao trazer “aquele dito antigo, ‘muito cacique para pouco índio’, se transportou para a universidade pública: muitos professores para poucos alunos. Isso significa o desperdício de recursos”. Por sua vez, o ministro Joaquim Barbosa diz: “E muitas delas não querem expandir”. Neste instante, o Ministro Gilmar Mendes cita sua experiência pessoal como professor, relata a experiência da UnB e do REUNI, fazendo referência à ADPF 186 para criticar o aumento de despesas sem reflexos na elevação do acesso e da qualidade, pois “não melhora a tecnologia de ensino, não amplia a participação de assistentes, monitores, estagiários”, sugerindo ampliar a educação a distância. Para ele, o PROUNI é importante para “para a manutenção de níveis mínimos de qualidade do Ensino Superior”, sem explicar o critério qualitativo para embasar a afirmação. O Ministro Ayres Britto expressa que “as concepções pedagógicas não estão à altura dos novos tempos”.

Assim, o STF não apenas trata da constitucionalidade das normas, mas, direta e indiretamente, faz elogios ao PROUNI, formula propostas para as instituições (universidades

e Congresso Nacional) investirem em novas experiências e alternativas criativas, adentra na discussão sobre eficiência do gasto público e na seara epistemológica e metodológica da educação, na autonomia didático-científica, nas aprendizagens, a exigir um debate pedagógico amplo que envolve a qualidade e equidade educacional.

Aquilo que o Supremo disse, na ADI 3.330, sobre vantagens sociais das cotas, ampliação de vagas e qualidade do ensino foi expressão de um *plus* argumentativo, ratificando os fundamentos da ADPF 186.

No Recurso Extraordinário (RE) 597.285-RS, protocolado no STF, em 10 de fevereiro de 2009, o STF julgou como sendo constitucionais as cotas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 09 de maio de 2012, ou seja, na semana seguinte à sessão da ADI 3.330. Neste RE 597.285-RS, a ADPF 186 foi citada, expressamente, 12 vezes e a ADI 3.330 foi mencionada 3 vezes, além de 6 referências ao PROUNI, objeto da ADI 3.330.

Em sua defesa, a UFRGS expressa que as cotas devem ser e foram planejadas para durar provisoriamente e, nesse período, a “Universidade deve acelerar a formação de lideranças negras para um novo ambiente, marcado pela diversidade nos mais diversos segmentos sociais”.

Na admissão do Recurso, o Ministro Relator entendeu pela presença do requisito da “repercussão social, porquanto a solução da controvérsia em análise poderá ensejar relevante impacto sobre políticas públicas que objetivam, por meio de ações afirmativas, a redução de desigualdades para o acesso ao ensino superior”.

Outro voto, do qual podemos destacar pontos interessantes à nossa tese, é do Ministro Luiz Fux quando deixa claro que o julgamento se apoiou em “aspectos interdisciplinares” (não apenas jurídico-normativos, legais em sentido estrito). Nesse contexto, o ministro usa uma expressão que nos será cara nesta pesquisa, qual seja, “trajetória da vida do aluno”, ao sustentar que isso deve ser considerado para validar a discriminação benigna.

A Ministra Cármen Lúcia defende o exercício da autonomia universitária para estabelecer critérios de ingresso. As cotas seriam, portanto, fruto dessa liberdade para implementar “ações afirmativas” como “mecanismos aptos à promoção da diversidade étnico-racial, cujo desdobramento esperado é o acréscimo cultural à vida acadêmica e a supressão de preconceitos e estereótipos raciais e sociais”. Para a citada julgadora, a diversidade acrescenta cultura à vida acadêmica, ou seja, a presença ampliada dos sujeitos “diferentes” deve incrementar o cotidiano do espaço universitário.

Todavia, antes de ser ministra, Cármen Lúcia teve um parecer dela anexado à inicial da ADI 3.330 contra o PROUNI. Neste parecer, parecia colocar em dúvida a capacidade ou o

mérito dos discentes que ingressavam por meio das cotas, pois, segundo ela, isso demonstraria “as condições diferenciadas e sem condições de superação, numa instância universitária única e para o desempenho de cuja missão se requer um conhecimento prévio mínimo, pelos que nela ingressam desposados das condições mínimas exigidas”. Cármen Lúcia, se expressando como professora, narra “não ser possível promover o milagre do conhecimento especializado a quem não disponha de saber mínimo”, pelo que o docente de Direito não teria como ensinar as disciplinas introdutórias e o conhecimento técnico-jurídico ao estudante que não possui conhecimentos mínimos, tido como inapto para se habilitar e permanecer no curso, pois “isto o diferencia inferiormente em todo o curso, o que parece inegável”.

Contudo, o mesmo parecer da jurista Cármen Lúcia entende que as ações afirmativas “são não apenas necessárias como legítimas”, mas devem ter o cuidado de “considerar que podem gerar males e dificuldades, inclusive de relações humanas, mais difíceis para os que ingressam sem a comprovação da capacidade mínima que o ensino escolhido requer”. Embora favorável às cotas, ela adverte dos perigos, os quais são inerentes à vida humana, porquanto, segundo a parecerista, os alunos que ingressam sem o critério afirmativo também vivenciam preconceitos entre si, pelo que “tem sido uma luta constante fazer com que não se estabeleçam grupos de melhores (em termos de aproveitamento) e de piores nas mesmas turmas e que se organizam pelos próprios estudantes”.

Ela afirma “que estatuir regimes jurídicos diferentes para a disputa dos cidadãos a uma mesma vaga configura afronta ao princípio da igualdade educacional”, pois esta disputa não apuraria a “capacidade de cada um” e não cotejaria “as condições de conhecimento dos candidatos”. Apesar desta posição esposada, na ADI 3.330, no parecer de 2004, ela conclui, agora, em 2012, pela negativa de provimento ao RE 597.285/RS, após citar trecho de um artigo seu publicado em 1996, com o título “Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica”.

Essa preocupação com a qualidade da permanência é fundamental, pois afeta a autoestima dos sujeitos e, como cita a parecerista Cármen Lúcia, “o aluno que não responde positivamente às demandas do curso”, em geral, sofre discriminações dos colegas por seu desempenho. Todavia, entendemos que não há base para pressupor que os cotistas sempre estarão entre esses de menor rendimento, de modo que essa deve ser uma preocupação constante voltada para todos os alunos, nos termos do que a própria parecerista propõe, para “superação de desigualdades de oportunidades sociais e maior solidariedade entre todos os cidadãos na sociedade”.

O art. 4º do projeto de lei do PROUNI, objeto de crítica do parecer, previa que o discente beneficiário deveria “receber tratamento idêntico aos demais alunos”, o que, para a parecerista Carmém Lúcia seria uma pressuposição de “uma condição intelectual diferenciada”, mas que isso não deveria justificar discriminações. Por outro lado, a jurista frisa que “o que se tem, hoje, como proficiente do ponto de vista didático-pedagógico é o cuidado diferenciado dos alunos segundo a sua necessidade e aptidão”. Ela reconhece que, também entre os discentes que ingressam sem ação afirmativa, há “diferenciações que conduzem à necessidade de receberem tratamento didático-pedagógico diferenciado, a fim de que possam se igualar aos demais”, citando cursos e programas de reforço. Com isso, arremata que “fica difícil entender como se poderia ter de dar tratamento *idêntico* a alunos aos quais sequer se tenha dado tratamento uniforme” (itálico no original).

Esse cuidado pedagógico diferenciado a partir da heterogeneidade estudantil é a pedra-de-toque da nossa pesquisa. Se, na seleção universal (sem cotas), não ingressam seres humanos “iguais”, os quais precisam de tratamentos diferenciados, quanto mais os estudantes selecionados a partir de critérios afirmativos que ampliam as desigualdades e diferenças entre os aprovados.

No RE 597.285-RS, o ministro Luiz Fux enfatiza a admissão da pluralidade desde a redação do texto do inciso V, do art. 208, da Constituição, que prevê “o acesso ao ensino universitário” a partir das “**capacidades** de cada um” (negritamos). Ao flexionar para o plural “capacidades”, o ministro realça o valor que deve ser dado à “trajetória de vida do aluno” e que seu mérito não se resume à capacidade de obter melhor pontuação num exame vestibular.

Na linha dos votos proferidos nas supracitadas ações, o Ministro Gilmar Mendes, para fortalecer seu argumento, traz a sua experiência como docente no país e como estudante no exterior: “Quem já participou de colegiado nas universidades públicas sabe que nenhum professor está disposto a dar aula para mais de trinta alunos, quando o faz. Nós sabemos que, no exterior, há professores dando aulas para oitocentas pessoas”.

Ao tocar no tema da quantidade de aluno por sala ou por professor, outros ministros dialogam e compartilham suas experiências, trazendo novos elementos pedagógicos ao debate. O Ministro Luiz Fux observa: “as salas de aula da universidade que eu tive experiência direta – e o apelido era interessante, porque eles denominavam de Rio-Bahia, de tão grande que era, porque tinham cento e cinquenta alunos – elas eram preenchidas”. Ao dizer isso, provoca a fala do Ministro Joaquim Barbosa, seu colega docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que responde dizendo que esse número “é pouco, muito pouco”. Por sua vez, o Ministro Ricardo Lewandowski comenta: “como professor de uma

universidade pública, a remuneração é completamente distinta. Acabo de vir do exterior, fui a duas renomadíssimas universidades” e possp destacar que “não há termos de comparação no que diz de respeito aos vencimentos dos professores universitários em outros países adiantados e os nossos” e que “há uma grande diferença, para todos nós, dar aula para trinta alunos, para cem, cento e cinquenta, sobretudo quando se trata de corrigir provas”.

Na ADPF 186 e na ADI 3.330, o Ministro Gilmar Mendes comentou dos gastos elevados com professores e poucos alunos, sem qualquer contraponto, sempre contando com a concordância dos ministros Ayres Britto e Joaquim Barbosa. Agora, provocado com as falas dos outros colegas de Tribunal, Gilmar Mendes discorre um pouco mais sobre sua visão para sustentar que “há um problema de estrutura administrativa” brasileira, pois, no modelo europeu, “ela não se vale apenas do professor, mas também do assistente, do assistente voluntário, dos doutorandos que trabalham nos diversos institutos e que, sem remuneração, acabam exercendo atividades acadêmicas relevantes, mais acessórias”.

Neste momento, a discussão trazida adentra no papel e nas funções do professor¹²², exemplificando a atividade de correção de provas, instrumento, ainda, primordial do sistema avaliativo das universidades para aferir o rendimento acadêmico dos estudantes. Para Gilmar Mendes, o sistema nacional teria a aprender com o europeu, em que outros alunos assumem estas tarefas, sem remuneração, desonerando o professor de certas atividades.

É bastante óbvio, ao ler os julgados sobre as cotas, que o STF adentra em reflexões “socioacadêmicas”, com críticas e opiniões dos ministros sobre o sistema de educação no país, o que nos permitiu, inclusive, ao examinar os argumentos das decisões, indicar e iniciar o diálogo com algumas categorias da nossa tese, tais como “diversidade discente”, “educação para competências”, “aprendizagem significativa”, “ensino centrado no aluno”, “metodologias ativas” e “histórias/trajetórias de vida”.

Os posicionamentos dos ministros, no entanto, não adentraram muito nas perspectivas de mudanças metodológicas e epistemológicas que a educação superior poderia experimentar

¹²² Essa proposta de distanciar alunos e professores, como indica a sugestão do Ministro, pode ser economicamente eficiente, mas, pedagogicamente, pode significar um atraso, especialmente, quando os projetos inovadores têm investido numa aproximação e maior parceria entre educando e educador.

Nestes termos, Mary Rosane Ceroni (2011, p. 68) entende que o docente deve criando situações de aprendizagem e incentivar o estudante a se comprometer com “questões culturais e sociais de forma crítica e autônoma de sua cidadania”. O papel da universidade seria de incentivar o “desenvolvimento profissional do professor educador para a valorização da diversidade, na resolução de conflitos, e indicação de caminhos para que um processo dialético de construção do conhecimento seja evidenciado para o enfrentamento dos desafios educacionais e comunitários”.

Não há como imaginar a realização destes objetivos com a delegação de tarefas, como uma atividade tão importante, como a avaliação, para terceiros, já que avaliar não deve ser um processo mecânico de atribuição de nota ou algo impessoal nos contextos de aprendizagens colaborativas.

em virtude da heterogeneidade estudantil. Ou seja, a centralidade do debate foi a confiança de que a educação vai mudar as pessoas que ingressam no ensino superior e, conseqüentemente, transformar a sociedade, e não como a própria educação será afetada¹²³, a não ser quando os ministros mencionavam o respeito às diferenças (evitar discriminações) e ações de apoio financeiro (bolsas) e pedagógico (reforço) para evitar evasão de cotistas.

Essas ações, como bolsas, reforços de conteúdo e políticas antidiscriminatórias, já devem ser práticas correntes até em contextos de baixa heterogeneidade, em que também há problemas de ordem econômica, déficit de aprendizagem e intolerâncias.

Nossa tese vai mais além e pretende investigar em que medida a comunidade acadêmica integrará as diferenças étnico-culturais e desigualdades socioeconômicas dos estudantes, cada vez mais heterogêneos, a ponto de falarmos de diversidades no plural, abrangendo a diversidade de metodologias (modos de ensinar/aprender) e de epistemologias (saberes e conhecimentos).

Essa abertura cognitiva significará uma resposta reveladora duma proposta pedagógica, realmente, comunitária e não excludente. Será que a educação jurídica tem se tornado inclusiva à heterogeneidade estudantil ou os discentes estão “recebendo um pacote” educacional estandardizado e fechado às suas origens, classes sociais, perfis econômicos e pertencimentos étnico-raciais? Essa é uma questão que os votos dos ministros, na ADI 3.330 e no RE 597.285-RS, suscita e que dialoga com nossa pesquisa e com a ADPF 186 que tratou, diretamente, do objeto de nossa tese.

¹²³ Para Gadotti (2003a, p. 72), a educação confunde-se com humanização que nutre esperança e, nesse sentido, “A educação, para ser transformadora, emancipadora, precisa estar centrada na vida, ao contrário da educação neoliberal que está centrada na competitividade sem solidariedade. Para ser emancipadora a educação precisa considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de vida das pessoas, sua identidade”.

3 AS PREVISÕES E EXPECTATIVAS NORMATIVAS DA IMPLANTAÇÃO DAS COTAS DE ACESSO ÀS UNIVERSIDADES

Neste capítulo, iremos abordar aspectos normativos que tratam das ações afirmativas para ingresso de estudantes nas instituições federais de ensino superior, assim como traremos alguns resultados decorrentes da implementação dessa política pública, apresentados em outras pesquisas sobre o tema.

Como nossa tese analisa a realidade de duas universidades federais que aderiram ao REUNI, iremos examinar algumas regras desse Programa e suas relações com a heterogeneidade estudantil, mas, antes, vamos tratar da questão da permanência e da equidade nos ambientes educacionais, para que fique evidente que a inclusão não se encerra apenas com o acesso formal às instituições.

3.1 Desafios da permanência estudantil e da equidade educacional no cenário de políticas afirmativas de democratização da educação superior

O exame do imaginário dos juristas, a partir da ótica dos ministros do STF, vai nos fazer compreender melhor as expressões legislativas, em âmbito federal, que sucederam os julgamentos analisados. Vamos perceber que a fundamentação e conclusões dos acórdãos foram consonantes com os parâmetros legislativos fixados. Assim aprovada, a chamada Lei de Cotas trouxe várias problemáticas para a comunidade acadêmica.

As universidades estaduais do Rio de Janeiro (UERJ e URNF) foram as primeiras no país a implantarem o sistema de cotas, iniciado em 2001, em virtude da Lei estadual n.º 3.524, de 28 de dezembro de 2000. A partir dela, houve uma série de leis e decretos estaduais operando ajustes na política. Ao mesmo tempo, ações judiciais foram movidas no sentido de declarar a inconstitucionalidade das ações afirmativas (ADI 2858 e ADI 3197), assim como no sentido de manter a validade do sistema (ADPF 199).

A Universidade de Brasília foi a primeira instituição de Ensino Superior federal a adotar um sistema de cotas raciais para ingresso por meio do vestibular. O programa de cotas da Universidade de Brasília decorreu do “Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da UnB”, de 2004. A UFERSA, por sua vez, antes da obrigatoriedade imposta pela Lei n.º 12.711/2012, não adotava ações afirmativas para acesso à instituição¹²⁴.

¹²⁴ Conforme matéria jornalística, publicada em 27 de abril de 2012, logo após o julgamento da ADPF 186 pelo STF, declarando a constitucionalidade das cotas, “das 59 universidades federais do país, 36 oferecem

Como vimos, entre abril e maio de 2012, foram apreciadas e decididas, pelo STF, 03 ações que tematizaram as cotas para acesso às instituições superiores de ensino: a ADPF 186 (cotas da UnB) sentenciada em 26 de abril; a ADI 3.330 (PROUNI) foi julgada em 03 de maio; e, em 09 de maio de 2012, foi acordado pelos ministros o resultado do Recurso Extraordinário (RE) 597.285-RS (cotas na UFRGS).

Diante dos julgados do Supremo Tribunal, analisados na seção anterior deste trabalho, o Legislativo e Executivo passaram a ter parâmetros jurisprudenciais (com força político-normativa, poder-se-ia dizer) para estabelecer uma política pública afirmativa com maior segurança jurídica.

Há quem defenda que o debate, no Judiciário, não deve se guiar por outros fatores que não o jurídico. Para estes, seria “natural” esperar que o Supremo não adentrasse tanto em argumento “socioacadêmicos”, investigando as vantagens e os desafios educacionais decorrentes da política pública afirmativa de acesso à vaga na universidade. Afinal, seguindo esse raciocínio, caberia ao tribunal apenas apreciar e decidir se o critério discriminatório é válido perante a Constituição.

Se há dúvidas de que o Judiciário é o local adequado para debater políticas públicas educacionais, o certo é que, no espaço acadêmico, em nome da autonomia, muitas instituições reconheceram a primazia de que a diversidade estudantil é crucial para a concepção de universidade, tanto para afirmação histórico-política enquanto ente que atua na transformação da sociedade, quanto para buscar uma epistemologia socialmente referenciada ao se abrir para a heterogeneidade de sujeitos e saberes.

Como vimos, os ministros do STF, ao analisarem as políticas afirmativas de cotas para ingresso no ensino superior, foram muito além da pura análise normativa e expenderam diversos argumentos “socioacadêmicos”, nos permitindo aferir as críticas feitas às universidades, às políticas educacionais e o que os julgadores esperam da educação, até com sugestões e exemplos comparativos para aperfeiçoamento do sistema.

Além dos vários aspectos já apontados, trazemos um último exemplo, retirado do trecho do acórdão da ADPF 186, presente no voto do Ministro Gilmar Mendes, que adentra na discussão sobre a avaliação das ações afirmativas, que se pretendem provisórias:

algum tipo de ação afirmativa de reserva de vagas no processo seletivo. Destas, 25 têm algum tipo de cota racial para negros, pardos e/ou índios. O número corresponde a 42,3% do total das instituições”. Esta mesma notícia informa algo relevante sobre a UFERSA à época: “Segundo a pró-reitoria de Graduação, a instituição não tem política de ação afirmativa porque um levantamento estatístico mostrou que o acesso de estudantes de baixa renda e oriundos da rede pública de ensino básico era considerável” (G1, 2012).

“Inúmeros princípios, teorias, hipóteses e assertivas têm-se utilizados para justificar os programas de ação afirmativa - alguns comuns a vários países do mundo, outros peculiares a determinados países ou comunidades. Notável é o fato de que raramente essas noções são empiricamente testadas, ou mesmo claramente definidas ou logicamente examinadas, muito menos pesadas em relação aos dolorosos custos que muitas vezes impõem. Apesar das afirmativas abrangentes feitas em prol dos programas de ação afirmativa, um exame de suas conseqüências reais torna difícil o apoio a tais programas ou mesmo dizer-se que esses programas foram benéficos ao cômputo geral - a menos que se esteja disposto a dizer que qualquer quantidade de reparação social, por menor que seja, vale o vulto dos custos e dos perigos, por maiores que sejam.” (SOWELL, Thomas. Ação Afirmativa ao redor do mundo: estudo empírico. Trad. Joubert de Oliveira Brízida. 2ª ed. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, p. 198, 2004).

Essa preocupação com a limitação temporal das ações afirmativas é bastante presente no voto do Ministro Gilmar Mendes, na ADPF 186, no qual consta que “há certo consenso quanto à necessidade de que os programas de ações afirmativas sejam limitados no tempo”, de modo que surge a “necessidade de que determinações sobre algumas matérias, como política pública, contenham regra que preveja que a medida adotada deixará de existir quando seus objetivos sejam atingidos”.

O citado Ministro frisa que “o programa de ação afirmativa não objetiva a eliminação completa de desigualdades, mas o aumento da igualdade de oportunidades em um segmento específico”. Por isso, é preciso estabelecer períodos razoáveis de duração, levantamento de dados, parâmetros e indicadores confiáveis. Ele assevera que **“tão importante quanto definir prazos e metas é submeter o programa a avaliações empíricas rigorosas e constantes”** (negrito no original).

Essa preocupação trazida no voto aponta para a importância de avaliar a educação superior e seus efeitos a partir de critérios de inclusão e equidade, no cenário de heterogeneidade induzida pelas cotas, especialmente para orientar revisões e ajustes no programa ou mesmo sua extinção por desnecessidade, a partir de diagnósticos de que cumpriu sua função.

Cabe aqui reforçar nosso recorte amostral. Em virtude de nossa pesquisa se focar em universidades federais (UFERSA e UnB), não iremos nos debruçar acerca das normas específicas do PROUNI (voltados para o setor privado). Por outro lado, será fundamental conhecer a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei das Cotas), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível

médio. Juntamente à lei, iremos contemplar os dispositivos que a regulamentam, quais sejam, as normas veiculadas no Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012¹²⁵.

No site da Câmara dos Deputados¹²⁶, podemos identificar que a Proposição Originária relacionada à referida lei é o Projeto de Lei 73/1999. De fevereiro de 1999 até a aprovação, em agosto 2012, passados 13 (treze) anos e meio, houve outros projetos correlatos e alguns substitutivos que fizeram a tramitação se alongar.

No mesmo período, em novembro de 1999, o Senador José Sarney (PMDB/AP) submeteu ao Senado o Projeto de Lei do Senado nº 650, de 1999 (que chegou, em junho de 2002, à Câmara como PL 6912/2002¹²⁷ e, ainda, se encontra pendente de apreciação pelo plenário), que visa instituir cotas raciais, mediante ação afirmativa para a população negra no acesso aos cargos e empregos públicos, à educação superior e aos contratos do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)

Inicialmente, o PL 73/1999, apresentado pela Deputada Nice Lobão (PFL/MA) previa apenas que 50% das vagas nas universidades públicas seriam preenchidas com base em Coeficiente de Rendimento dos alunos durante o ensino médio. Em agosto de 2005, a Deputada Alice Portugal (PCdoB/BA) formulou emenda substitutiva para esclarecer que o percentual deveria se referir ao ingresso nos cursos de graduação (e não no serviço público) e nas instituições públicas federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação. Em fevereiro de 2006, a Deputada Iara Bernardi (PT/SP) propôs emenda substitutiva para que houvesse reserva de, no mínimo, 50% das vagas, em cada processo seletivo, para os cursos de graduação ofertados pelas instituições federais de educação superior, voltadas para estudantes que tivessem cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Além disso, outra proposta desta Deputada inseriu as instituições federais de ensino técnico de nível médio, seguindo o mesmo critério de reserva de vagas.

¹²⁵ Na história brasileira, tivemos a Lei n. 5.465, de 3 de julho de 1968 (conhecida como a “Lei do Boi”), que previa reserva de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Foi revogada em 1985, pela Lei n.º 7.423, e previa “cotas” anuais de 50% no ensino médio agrícola e escolas superiores de Agricultura e Veterinária, destinadas a agricultores ou seus filhos, proprietários ou não de terras, que residissem com suas famílias na zona rural, sendo o percentual de 30% quando residissem em cidades ou vilas sem estabelecimentos de ensino médio. A reserva se estendia também aos portadores de certificado de conclusão do 2º ciclo dos estabelecimentos de ensino agrícola, que postulassem vagas nas escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidas pela União.

¹²⁶ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-norma-pl.html>>. Acesso em 16. nov. 2017.

¹²⁷ Ambos os projetos de lei são mencionados no voto do Ministro Marco Aurélio na ADPF 186, revelando um intenso diálogo institucional nesta matéria, entre Parlamento e Judiciário. Ao citar tais projeto, o Ministro chega a se dirigir, diretamente, aos parlamentares: “As normas proibitivas não são suficientes para afastar do cenário a discriminação. Deve-se contar – e fica aqui o apelo ao Congresso Nacional – com normas integrativas” (destaques nossos).

Paralelamente, em maio de 1999, o Deputado Federal Celso Giglio (PTB/SP) propôs o PL 1.447, visando alterar a LDB e reservar 40% das vagas nas universidades públicas aos egressos do ensino médio em escolas públicas. Por sua vez, em novembro do mesmo ano, o Deputado Raimundo Gomes de Matos (PSDB/CE) apresentou o PL 2.069 com previsão de reserva de 50% para egressos que cursaram, integralmente, na rede pública de ensino, o nível fundamental e médio. Vários outros projetos versando sobre o assunto tramitaram pela Câmara.

No Senado Federal, o primeiro projeto de lei dessa natureza foi proposto pelo Senador Antero Paes de Barros (PSDB/MT), em maio de 1999, por meio do PL nº 298, prevendo reserva anual de 50% das vagas para alunos que tivessem cursado integralmente os ensinamentos fundamental e médio em escola pública. Aprovado no Senado e enviado para a Câmara, o citado projeto foi renumerado para tramitar como Projeto de Lei nº 1.643, de 1999¹²⁸.

Por fim, não se poderia deixar de citar o PL 3627/2004, de autoria do Poder Executivo, encaminhado à Câmara com justificativa do Ministro da Educação Tarso Genro, cuja redação proposta se assemelha bastante à redação final da Lei n.º 12.711/2012, que prevê reserva de 50% das vagas para estudantes oriundos do ensino médio público, com destaques para proporcionalidade mínima destas vagas para autodeclarados negros e indígenas igual à proporção de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Com a apresentação deste Projeto, que foi apensando ao PL 73/1999 (embora tenha havido tentativa de desapensação, uma vez que o PL 73/1999 não tratava de cotas étnico-raciais), houve pedidos de tramitação em regime de urgência. Por fim, em face das emendas ao PL 73/1999, agregando o teor do projeto enviado pelo Executivo, o Plenário da Câmara aprovou, em 20 de novembro de 2008 (Dia da Consciência Negra), a redação que foi enviada ao Senado Federal (que passou a tramitar como “Projeto de Lei da Câmara nº 180, de 2008”).

¹²⁸ Houve muitos projetos de lei sobre a matéria, como o PL 5.325/2001, que previa cotas sociais para graduação e “pós-graduação”, bem como para estudantes “carentes” e “negros ou afrodescendentes”, nos termos da redação do projeto. O PL 6.399/2002 previa, exclusivamente, cotas raciais de 15%, referindo-se à “população afrodescendente” (na justificativa do projeto queria abranger “negros e pardos”). O PL 1883/2003 previa 5% de reserva de vagas para “pessoas portadoras de necessidades especiais”. O PL 3.472 de 2004 estabelecia 10% das vagas para estudantes “portadores de deficiência física”. Contudo, a efetiva inclusão de cotas para “pessoas com deficiência” somente ocorreu com a mudança da Lei n.º 12.711/2012, com a redação dada pela Lei nº 13.409/2016. Além desses, o PL 3.574/2004 propunha mudança da LDB para constar a atribuição da universidade de “Estabelecer Plano de Metas para integração social, étnica e racial e que contemple, dentre outras medidas, cotas de ingresso diferenciadas para afro-descendentes, indígenas e egressos de escolas públicas...”, deixando para o colegiado da IES definir os critérios, reduzindo de 70% para 50% a representatividade docente.

Após quase quatro anos, o plenário do Senado, em 07 de agosto de 2012, aprovou e enviou à sanção o citado projeto, que foi vetado pelo Executivo em apenas 1 (um) dispositivo (o art. 2º que tratava de coeficiente de rendimento obtido pela média de notas do ensino médio), que se referia à, praticamente, única reminiscência do PL 73/1999 em relação à versão do PL 3627/2004 do Executivo, o qual justificou o veto, por meio da Mensagem n.º 385/2012, dirigida ao Senado, por entender que faltam “parâmetros avaliativos nacionais” e, portanto, o “Coeficiente de Rendimento [...] não constitui critério adequado para avaliar os estudantes, uma vez que não se baseia em exame padronizado comum a todos os candidatos e não segue parâmetros uniformes para a atribuição de nota”. O Decreto n.º 7.824/2012, que regulamentou a lei de cotas, optou por facultar às instituições a aproveitamento dos “resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM [...] como critério de seleção para o ingresso...” (art. 1º, parágrafo único).

Na leitura do Diário do Senado Federal, de 8 de agosto de 2012, o impacto da decisão do STF na ADPF 186 foi registrado pelo parlamentar Aloysio Nunes Ferreira (PSDB/SP), quando afirmou que “A Suprema Corte definiu-se, sim; pronunciou-se, sim, pela constitucionalidade do sistema de quotas adotado pela Universidade de Brasília. E com razão”. Em resposta a essa fala, o Senador Walter Pinheiro (PT/BA) afirma que o trabalho das Comissões e dos parlamentares foi “foi no sentido exatamente de ampliar [...] aquilo que o próprio Supremo Tribunal Federal apontou...”. Mais adiante, este senador destaca a influência do STF, narrando que o Senado está buscando ampliar para todas as universidades as práticas “referendadas pelo Supremo Tribunal Federal”. Adiante, reforça que o Supremo encontrou os limites para o Congresso atuar.

Por sua vez, o Senador Paulo Paim (PT/RS) mencionou os julgados do STF citados nesta pesquisa (ADPF 186 relativa às cotas da UnB; RE 597-285-RS pertinente às cotas da UFRGS; e ADI 3.330 referente ao PROUNI), para conclamar o Senado a tomar posição, como fizeram os Presidentes da Câmara e do Supremo. Em outro momento, o parlamentar Paulo Paim resgata um pouco do histórico dos projetos de cotas sociais e raciais que se articularam¹²⁹, concluindo, mais uma vez, com apoio nas decisões do STF.

¹²⁹ Esta articulação entre os perfis das cotas se assemelha à perspectiva intercultural que associa políticas de identidade com políticas de igualdade, da qual já tratamos no início da tese.

No julgamento da ADPF 186, o Ministro Gilmar Mendes também ponderou a respeito da legitimidade do que ele chamou de “critério puramente racial”. Ele disse “eu tenho muitas dúvidas - e deixo isso no meu voto – em relação ao critério puramente racial, porque também aqui não se contempla, ou melhor, permite-se uma possível distorção [...] Parece-me que esse é um ponto que precisa ser discutido. Mas como é um projeto com essa demarcação de caráter de experimentalismo institucional, que deve ser reelaborado...”.

Num exercício de convencimento, o citado parlamentar chega a colocar o Supremo como ator do processo deliberativo ao usar o verbo “votar”, juntamente com a Câmara, o Senado e a sociedade: “A Câmara vota por unanimidade. **O Supremo vota.** A sociedade assume. Será que o Senado da República, que aqui iniciou a discussão, vai negar ao nosso povo, a nossa gente, esta oportunidade. Com certeza não vai” (destaques nossos).

Essa fala parece até uma resposta ao Ministro Luiz Fux, ao julgar a ADPF 186, quando ele afirma fazer um “desabafo elogioso” ao Supremo e que está “ouvindo as vozes das ruas, as vozes sociais, que são fatores externos importantes”, pois disse que “nunca tinha experimentado essa faceta da vontade popular de dialogar com o Poder Judiciário”.

O citado Ministro sustenta que as questões sociais estão sendo judicializadas e alguns denominam as decisões como ativismo judicial, mas, diz ele, “o Supremo Tribunal Federal só age quando é provocado” e, por outro lado, afirma “talvez quem melhor devesse saber disso seria o parlamento” e conclui, “porque a instância reflexiva do Poder Judiciário só se instaura quando há uma inação do parlamento”. Para o Ministro, “a supremacia, a instância hegemônica, que eventualmente se possa categorizar o Poder Judiciário, só ocorre nas lacunas e no vácuo da atividade legiferante”¹³⁰.

As decisões do Supremo favoráveis aos sistemas de cotas das universidades, tomadas 03 (três) meses antes da deliberação do plenário do Senado, foram rememoradas e auxiliaram a fortalecer um clima político-institucional propício à aprovação do projeto de lei, o que não desconsidera os processos históricos de décadas de lutas dos movimentos sociais.

Como vimos, até a aprovação da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, sucederam-se diversos projetos e substitutivos, cambiando em pontos relacionados ao percentual da reserva de vagas (de 5%, 15%, 20%, 25%, 30%, 1/3, 40%, 50% até 100%, alguns projetos previam aumento gradativo e outros eram silentes), relativos à origem escolar (tempo de estudo no ensino médio e/ou fundamental em escola pública, municipal, estadual e/ou federal), condição de trabalho (estudantes trabalhadores, com carteira assinada, teriam vagas reservadas pelo PL 4.620/2001), cotas ou dispensa de vestibular para idosos, sorteio entre os candidatos que atingissem certa pontuação mínima, renda familiar ou per capita e características étnico-raciais, com intensas discussões nas comissões e em plenário, tanto da

¹³⁰ Vários votos do STF deixam evidenciar que Parlamento e Judiciário se analisam e acompanham os trâmites dos processos, quase como se fossem grupos de pressão ou *lobby*. O Ministro Marco Aurélio, na ADI 3.330 transparece críticas ao Executivo e formula balizas para deliberações dos congressistas: “O que fez, então, o Poder Executivo, que encaminhara o projeto para deliberação pelos representantes do povo brasileiro, Deputados Federais e Senadores, e pedira, como previsto na Carta da República – e esse dado é importante para o que desenvolverei a seguir –, o regime de urgência? Abandonou o projeto”.

Câmara dos Deputados quanto do Senado Federal. Alguns projetos incluíam reservas de vagas também no sistema privado, como o PL 5.830/20001 da Câmara dos Deputados.

O projeto, que chegou ao Senado, em 25 de novembro de 2008, não sofreu qualquer modificação textual, mas levou mais de 03 (três) anos para ser conduzido e aprovado no plenário, em 07 de julho de 2012, e foi sancionada em 29 de agosto de 2012, transformando-se na Lei n.º 12.711/2012.

Outros instrumentos normativos vinham caminhando na direção de estruturar as ações afirmativas para ingresso nas universidades, como os Programas Nacionais de Direitos Humanos. O Decreto n.º 1.904, de 13 de maio de 1996, instituiu o 1º Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), e já previa a criação de banco de dados para orientar “políticas afirmativas visando a promoção dessa comunidade [população negra]”, bem como “desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta”.

Mais tarde, no período em que as primeiras universidades, em sua autonomia, iniciaram a normatizar e implementar as reservas de vagas para categorias específicas de candidatos, foi publicado o Decreto n.º 4.229, de 13 de maio de 2002, dispôs sobre o PNDH-2. Este trouxe a proposta de adoção “de políticas de ação afirmativa como forma de combater a desigualdade”, inclusive com mudanças na Lei de Licitações Públicas favorável a licitantes que adotem “ação afirmativa “em favor de grupos discriminados”.

Na área do direito ao trabalho, estabeleceu a medida de “estimular a adoção de políticas de ação afirmativa no serviço público e no setor privado, com vistas a estimular maior participação dos grupos vulneráveis no mercado de trabalho”. No campo da educação, projetou “estabelecer mecanismos de promoção da equidade (sic) de acesso ao ensino superior, levando em consideração a necessidade de que o contingente de alunos universitários reflita a diversidade racial e cultural da sociedade brasileira”.

Essa preocupação com o mercado de trabalho é explicitada e justificada por Farranha (2006, p. 65), colocando como um dos desafios para as políticas afirmativas:

Aqui quero chamar atenção para os desdobramentos e ligação entre da política de cotas adotada por algumas universidades, as políticas de Ciência e Tecnologia (C&T) e o conjunto de políticas voltadas para a inclusão social, combate à pobreza e geração de emprego. Uma resposta prévia assinala que é no mercado de trabalho em que o resultado dessa interação (políticas educacionais, políticas de ciência e tecnologia e políticas gerais de emprego) pode produzir resultados que efetivem os princípios contidos na Convenção [da OIT] 111 (não discriminação e promoção da igualdade de oportunidades).

Por fim, o vigente Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, aprovou o PNDH-3, que investe nas ações afirmativas como “medidas especiais e temporárias que buscam remediar um passado discriminatório” e coloca, entre as ações programáticas do “Objetivo estratégico V: Acesso à educação de qualidade e garantia de permanência na escola”, o de “fomentar as ações afirmativas para o ingresso das populações negra, indígena e de baixa renda no ensino superior” e no “Objetivo VI: Garantia do trabalho decente, adequadamente remunerado, exercido em condições de equidade e segurança”, o acompanhamento da implementação do Decreto n.º 4.228, de 13 de maio de 2002, que instituiu, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas.

Como se percebe, há muito tempo, as ações afirmativas vinham sendo pensadas pelo Executivo e Legislativo, enquanto algumas instituições colocavam em prática por decisões autônomas. Com o debate no STF, com escuta de representações de movimentos sociais em audiências públicas e na qualidade de *amicus curiae*, a declaração da constitucionalidade trouxe mais força política, inclusive porque foram sendo amadurecidos, nos debates sociais, parlamentares, acadêmicos e jurisprudenciais, parâmetros para estruturar a política pública das cotas nas universidades.

O texto editorial do periódico Sinais Sociais (FERES JÚNIOR, 2018, p. 6-7), na edição especial que compôs o “Dossiê: Políticas Afirmativas”, organizado por João Feres Júnior, inicia destacando que “as políticas de ação afirmativa no Brasil foram concebidas como um instrumento que se propõe precisamente a promover justiça social”. Nesse sentido, destaca-se “o protagonismo exercido pela sociedade civil, especialmente pelo movimento negro, que pressionou o poder público no sentido da criação das políticas de ação afirmativa, visando, principalmente, democratizar o acesso à educação superior”.

Apesar da “oficialização” das ações afirmativas para ingresso no ensino superior ter sido dos julgamentos do STF, mediante a aprovação da Lei n.º 12.711/2012, as lutas dos movimentos e também os debates acadêmicos acerca do assunto são bem anteriores:

Na verdade, há uma abundância de trabalhos que discutem aspectos da definição do problema e do agendamento da política (GUIMARÃES, 1996; HERINGER, 2002; MOEHLECKE, 2002; SELL, 2002), ou seja, mais especificamente, como a ação afirmativa racial se tornou uma solução possível para um problema da sociedade brasileira. Mas há aqui uma questão interessante de temporalidade, pois a reação à ação afirmativa só começou de fato a partir da implantação das primeiras experiências em 2003, particularmente focada no exemplo da UERJ. Em outras palavras, boa parte do enorme e longo debate acerca da identificação do problema e do agendamento da ação afirmativa se deu paralelamente a sua implantação. É claro que temos a definição do problema e o agendamento que permitiu que

as primeiras políticas fossem implantadas. Mas isso se deu em um contexto local e limitado, ao contrário do debate que se seguiu à implantação, esse sim trombeteado pela grande mídia nacional em tons bastante carregados (FERES JÚNIOR, 2018, p. 11).

No Brasil, a ação afirmativa que obrigou todas as instituições federais de ensino foi desenhada em conformidade com os termos debatidos e, de certa forma, “sugeridos” pelos ministros, coincidentemente ou não. Logo no art. 1º, a Lei n.º 12.711/2012 expressa que as IFES “reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”.

O parágrafo único deste artigo, estabelece que metade das vagas cotizadas “deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita”.

Portanto, é possível notar que a regra da origem escolar (rede pública) que foi debatida, especialmente, no RE 597-285 (cotas da UFRGS), foi aprovada pelo Parlamento. Além disso, o critério da renda familiar, tão discutida pela ADPF 186 (cotas da UnB), foi acrescido, compondo um sistema misto de cotas socioeconômicas e de procedência escolar.

Por sua vez, na redação original do art. 3º da Lei n.º 12.711/2012, se incrementou o sistema com outras discriminações afirmativas para reservas de vagas, ao prescrever que cada instituição deverá preencher as vagas das cotas, “por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas”, na proporção mínima que estas pessoas componham a população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Na atual redação, vigente desde 28 de dezembro de 2016, acrescentaram-se as “pessoas com deficiência”.

Na hipótese de não haver preenchimento das vagas por negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, as “remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”, consoante prevê o parágrafo único do art. 3º da lei em comento.

Os arts. 4º e 5º dispõem sobre as mesmas regras aplicáveis às instituições federais de ensino técnico de nível médio.

O art. 6º prevê o acompanhamento e avaliação do Programa, necessidade que foi bastante enfatizada nos julgados do STF. Pela disposição normativa, o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial farão esta atividade, em conjunto com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Ainda, seguindo a mesma linha do que ficou firmado nas opiniões dos ministros, que se misturavam aos fundamentos dos seus votos, o art. 7º expressou que este “programa especial para acesso de estudantes” às instituições de educação superior deverá ser revisado, em 10 (dez) anos, a contar da publicação da lei (30 de agosto de 2012), ou seja, em agosto de 2022.

Estabelecendo uma regra de transição do modelo vestibular tradicional para as regras afirmativas, o art. 8º preceituou que as universidades “terão prazo máximo de 4 (quatro) anos [...] para o cumprimento integral do disposto nesta Lei”, a contar de sua publicação (prazo final foi até 30 de agosto de 2016), mas que “deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano”. O art. 9º apenas definiu que a vigência seria a partir da publicação da citada lei.

No site do Ministério da Educação, temos uma ilustração¹³¹ do cálculo do número mínimo das vagas reservadas, conforme a legislação vigente, haja vista que a universidade, em sua autonomia, poderá dispor de vagas complementares para ações afirmativas:

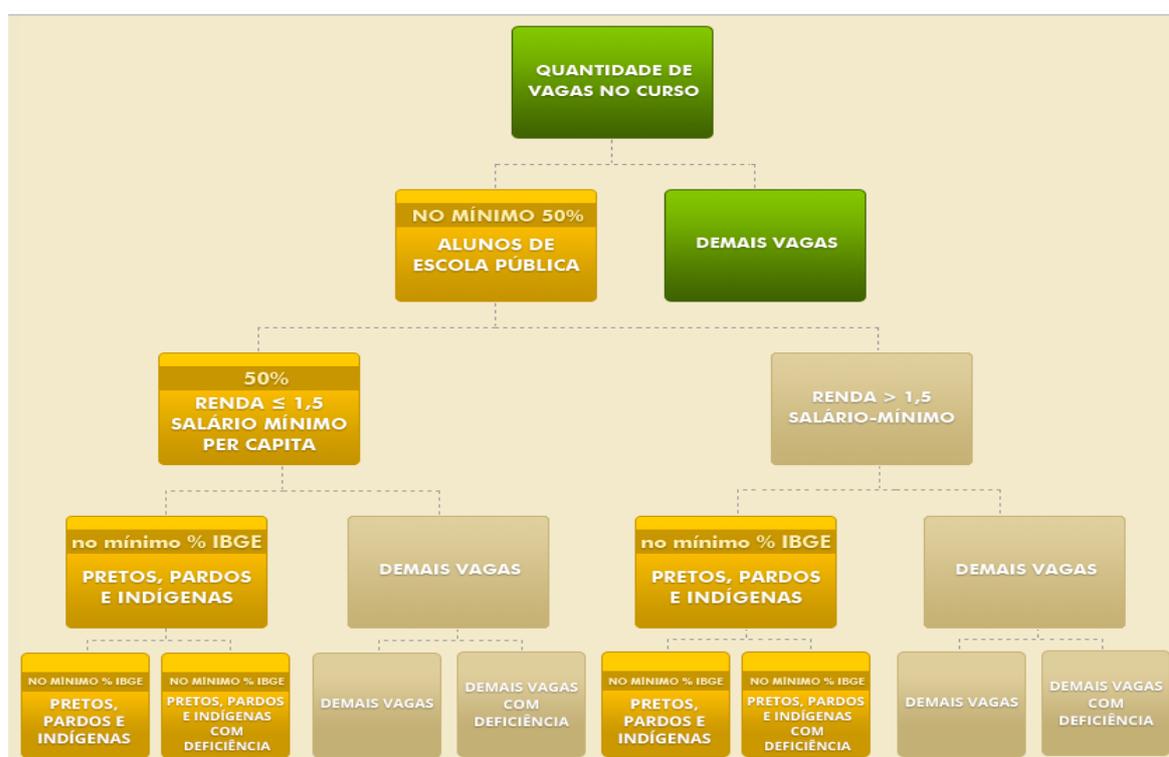


Figura 2

Por seu turno, após o veto do uso de “Coeficiente de Rendimento (CR)”, obtido por meio de notas do ensino médio, o Decreto regulamentador (n.º 7.824/2012) estabeleceu que as instituições poderiam usar os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do

¹³¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>>. Acesso em: 16. nov. 2017.

Ensino Médio (ENEM), com critério de seleção para o ingresso. Além disso, o Decreto esclareceu que as escolas públicas são aquelas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no seu art. 19, inciso I, “assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público”.

O art. 6º do Decreto instituiu um “Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas”, composto por membros do MEC, FUNAI e da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República¹³². O referido Comitê deverá, anualmente, produzir “relatório de avaliação da implementação das reservas de vagas”, segundo o art. 7º.

Estamos chegando à segunda metade dos 10 anos previstos para a revisão do Programa e os relatórios de avaliação da implementação são instrumentos fundamentais para a política afirmativa no país. Todavia, em 03 de março de 2017, foi publicada matéria no Correio Braziliense, que revela a ausência de acompanhamento ou avaliação sobre a política afirmativa:

Depois de cinco anos da sanção, em agosto de 2012, da lei das cotas que vale para o ensino superior público e para os institutos públicos, nunca houve reunião do Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio. O MEC informa que os membros desse fórum, cuja tarefa seria acompanhar o cumprimento da reserva de vagas, serão convocados em breve para reunião — ainda sem data definida (CICCI, 2017, *web*).

Feres Júnior (2018, p. 11) nota que “são muito exíguas as iniciativas de análise sistemática da ação afirmativa no Brasil como uma política pública, isto é, por meio de ferramentas analíticas e teóricas elaboradas pelos estudos de políticas públicas”. Ele destaca que, em 2018, completa-se, “uma década e meia de funcionamento dessas políticas nas universidades brasileiras, isto é, já há material suficiente para estudarmos essa política pública em todas suas fases”.

Embora nossa pesquisa se concentre em elementos epistemológicos e metodológicos da educação jurídica superior (graduação em Direito), no âmbito de apenas 02 (duas) universidades federais (UFERSA e UnB), seria importante trazer elementos tornados públicos que apontassem os índices e resultados da execução das ações afirmativas. Não esperamos

¹³² A Lei nº 10.678/2003 criou Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Na Exposição de Motivos para a criação da Medida Provisória n.º 111/2003, que se converteu na Lei n.º 10.678/2003, foi feita referência à Convenção Internacional sobre todas as Formas de Discriminação Racial e se expressou que a proposta de criação da Secretaria Especial revelava preocupação de instituir “políticas para assegurar a presença dos segmentos populacionais marginalizados em setores vitais à sua promoção social”, ressaltando-se “a familiaridade da ordem constitucional vigente com o instituto da ação afirmativa”.

encontrar, nestes documentos, elementos específicos sobre o ensino jurídico ou mesmo que respondam à nossa questão de pesquisa referente às perspectivas de mudança da educação, pois a expectativa é mais de diagnósticos quantitativos sobre inclusão¹³³.

Na véspera do 3º aniversário da Lei n.º 12.711/2012, o Ministério da Educação estampou a seguinte manchete: “Em três anos, Lei de Cotas tem metas atingidas antes do prazo”, notícia publicada em 28 de agosto de 2015¹³⁴.

A matéria afirma que os alvos foram alcançados “antes mesmo do previsto pelas 128 instituições federais de ensino que participam do sistema”. Claramente, isso se refere aos objetivos quantitativos de reservas das vagas, sem um olhar qualificado e aprofundado sobre as transformações dos sujeitos pelos processos educacionais ou como estes se modificaram ou não perante o novo cenário estudantil mais diversificado. Prossegue o texto da matéria do MEC:

Em 2013, o percentual de vagas para cotistas foi de 33%, índice que aumentou para 40% em 2014. Para se ter uma ideia do avanço, a meta de atingir 50% está prevista para 2016. Do percentual de 2013, os negros ficaram com 17,25%. O número subiu para 21,51% em 2014.

Até agora, de acordo com projeção da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), a medida já abriu aproximadamente 150 mil vagas para negros.

Após citar estes números, a notícia destaca o item “inclusão”, mencionando que as cotas são resultantes de “longa mobilização dos movimentos sociais para ampliar o acesso da população negra ao ensino superior” e que “os números demonstram o bom andamento da política de inclusão”.

A concepção de inclusão na matéria é bem restrita ao número de cotistas ingressantes na universidade, sem analisar a permanência, os métodos e saberes veiculados nas práticas de ensino-aprendizagem, o que é o foco de nossa pesquisa. Entendemos que a inclusão não se encerra com o ingresso, tampouco que a permanência é apenas a “não evasão”, mas é o resultado de um aprendizado significativo que insira o estudante, e sua história de vida, no centro do processo educacional para desenvolvimento de competências¹³⁵.

¹³³ É isso que que podemos comprovar no “Balanço da Política de Cotas 2012-2013”, publicado pelo Ministério da Educação, em que somente faz referências a números (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13917-balanco-cotas-final-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16. nov. 2017).

¹³⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/30301-em-tres-anos-lei-de-cotas-tem-metas-atingidas-antes-do-prazo>>. Acesso em 16. nov. 2017.

¹³⁵ No II Fórum de Ação Afirmativa da Região Sul, realizado em Pelotas/RS, nos dias 9, 10 e 11 de novembro de 2015, o Professor André Lázaro da UERJ, identificou como desafio, no sentido que estamos trazendo aqui, o fato de que os cotistas “ainda enfrentam preconceitos, seus valores, culturas e conhecimentos

Na mesma notícia, o MEC destaca outros programas do Governo Federal para ingresso e permanência em instituições privadas de ensino superior, quais sejam, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (ProUni). Por fim, cita a experiência da Universidade Federal de Goiás (UFG) como um bom exemplo de cotas para a pós-graduação.

Em artigo publicado em setembro de 2015, Antonio Gomes da Costa Neto (2015, *web*), ao tratar do sistema de acompanhamento e avaliação da política afirmativa prevista na Lei n.º 12.711/2012, conclui de modo preocupante pela inexistência ou, no mínimo, insuficiência deste sistema. Ele nota a “inexistência de relatório de avaliação pelo Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio”, assim como “a falta de monitoramento de como tem sido a avaliação da política de cotas até o exercício de 2015, não havendo justificativa para sua não emissão”. Ao buscar dados para consulta pública, foram percebidas “a ausência de informações sistematizadas” e “divergências entre os dados disponíveis pelo Ministério da Educação” e pelas instituições de ensino.

De fato, não conseguimos encontrar, no site do MEC ou buscando pela Rede Mundial de Computadores, em pesquisa feita no dia 16 de novembro de 2017, os relatórios anuais do Comitê criado pelo Decreto n.º 7.824/2012, responsável pelo acompanhamento e avaliação das reservas de vagas.

Diante destas ausências de dados de avaliação, se compromete o debate acerca da eficiência da política afirmativa e coloca em questão os ajustes que serão feitos em sua revisão prevista para 2022.

Em Dossiê publicado em dezembro de 2018, confirma-se a ausência de avaliação dessa política pública:

A Lei Federal prevê em seu artigo 7º que, “no prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa”, mas não dá maiores informações acerca de como isso será feito. Na verdade, o

não são reconhecidos. Destacam-se apenas carências de formação em determinadas áreas e disciplinas mas a potencialidade de jovens não costuma ser valorizada”.

Além disso, o pesquisador destacou que a avaliação do impacto das ações afirmativas precisa chegar às comunidades de origem dos estudantes; que há dificuldade em acessar dados relativos às ações afirmativas e poucas instituições estimulam estes estudos; que há instituições que não acompanham os estudantes para antecipar tendências de evasão e abandono; e que as trajetórias dos egressos não são percebidas pelas Instituições.

Nas “análises” que considera relevantes, André Lázaro sugere alguns itens que serão enfocados em nossa pesquisa: “Inovações nas estruturas acadêmicas – organizacionais, administrativas, orçamentárias, curriculares e culturais – a partir da implantação da Lei”. (Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/iiforumacoesafirmativas/files/2015/11/II-F%C3%B3rum-da-Regi%C3%A3o-Sul_perspectivas-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-e-monitoramento-da-lei-12711.pdf>. Acesso em: 16. nov. 2017.

texto hoje vigente foi alterado pela Lei nº 13.409/2016. O anterior, isto é, o original da Lei nº 12.711/2012 dizia que o Poder Executivo era responsável por promover tal revisão. Agora, sequer sabemos quem deverá assumir tal responsabilidade. O MEC mais de uma vez ensaiou criar uma comissão de avaliação, mas ela nunca foi de fato implantada. Sem avaliação, é difícil falar em mudança do desenho (FERES JÚNIOR, 2018, p. 15-16).

Na temática que envolve avaliação do ensino superior, não se pode olvidar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), implantado pela Lei nº 10.861/2004, que é coordenado pelo Ministério da Educação e operacionalizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nesta dinâmica, são avaliados as instituições e os cursos, por meio de comissões interna e externa, bem como os estudantes, mediante submissão ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)¹³⁶.

O §1º do art. 1º, da citada lei¹³⁷, estabelece que o SINAES tem finalidades relevantes quanto a aspectos relativos à expansão e à qualidade da educação superior, inclusive, com respeito à diversidade.

Além da diversidade relacionada a pessoas e a culturas, previsto no dispositivo citado, o art. 2º, inciso III, deixa claro que também se deve “respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos”, o que favorece experiências institucionais inovadoras que criem projetos que extrapolem as diretrizes mínimas previstas para a educação superior nacional. Isso é reforçado pelo §1º, do art. 3º, que estabelece que, na avaliação das instituições, se deve “respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas”.

Em junho de 2014, Marlis Morosini Polidori, que é Doutora em Educação e Técnica em Assuntos Educacionais da Coordenadoria de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), publicou texto intitulado “As ações afirmativas e o SINAES”, como contribuição ao projeto Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES), realizado pela FLACSO-Brasil¹³⁸ com apoio da Fundação Ford.

Neste escrito, Polidori (2014) entende que o SINAES pode atuar para subsidiar indicadores de qualidades das instituições referentes à Lei das Cotas, uma vez que o sistema

¹³⁶ O Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Em seu art. 86, que trata da avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação por meio do ENADE, preceitua que “Os exames e as avaliações de estudantes de cursos de graduação aferem os desempenhos em relação às habilidades e às competências desenvolvidas ao longo de sua formação na graduação”, apontando para o foco nas competências como metas educacionais.

¹³⁷ “O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional”.

¹³⁸ Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais.

aborda instituições, cursos e discentes de maneira detalhada, por meios de seus instrumentos de avaliação. Entre os itens avaliados, estão os “requisitos legais”, que visam averiguar se estão sendo observadas condições jurídicas obrigatórias:

Esses Requisitos Legais estão relacionados às exigências normativas caracterizadas como acessibilidade a pessoas com deficiência, diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, diretrizes nacionais para educação de direitos humanos, diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação e políticas de educação ambiental (POLIDORI, 2014, p. 3).

A referida autora sugere que seja acrescentada a avaliação referente à Lei das Cotas, no item do instrumento que se dirige aos “requisitos legais”¹³⁹, mas adverte que isso não deve ser feito sem, também, atentar para “indicadores de qualidade” (1ª parte do instrumento). Por isso, deveriam ser “criados indicadores de qualidade que busquem analisar de que forma as ações desenvolvidas pelas diversas Ifes estão lidando com a questão da reserva de vagas e resolvendo seus impasses, empecilhos, facilidades e dificuldades impostas pelo processo” (POLIDORI, 2014, p. 3). Para incrementar a avaliação externa, a pesquisadora propõe que os instrumentos contemplem “a criação de indicadores de qualidade para verificar ações e elementos referentes ao índice de diplomação dos alunos cotistas, ao perfil de ocupação das vagas, inclusive à implantação e desenvolvimento de políticas de permanência dos alunos cotistas”.

Dessa forma, a autora chama atenção para a necessidade de compreender melhor a realidade institucional diante da heterogeneidade ampliada pelas cotas, com demandas próprias deste novo contexto da comunidade acadêmica. Contudo, ao analisarmos as 10 dimensões da Avaliação Institucional e as 03 dimensões para avaliação dos cursos de graduação, não percebemos nenhum item específico sobre as políticas afirmativas.

Nos termos do art. 3º, III e IX, da Lei n.º 10.861/2004, que instituiu o SINAES, na dimensão “responsabilidade social”, a instituição será avaliada “especialmente no que se

¹³⁹ Em agosto de 2015, o INEP/MEC reformulou os instrumentos de avaliação, mas continuaram sem constar itens específicos sobre políticas afirmativas. Todavia, em relação ao instrumento utilizado anteriormente (versão de maio de 2012), acrescentou-se, no Indicador “Estrutura Curricular”, o aspecto “acessibilidade pedagógica e atitudinal”, definido como “Ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irão determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas”.

Esta concepção será de importância fundamental para nossa pesquisa, uma vez que envolve currículo, metodologia, práticas docentes, ensino-aprendizagem, avaliação e inclusão. Tais temas dizem respeito, diretamente, ao objeto da tese que pretende investigar se houve mudanças atitudinais e estruturais no âmbito da educação jurídica decorrente da diversidade estudantil gerada pelas políticas afirmativas.

refere à sua contribuição em relação à inclusão social”, bem como na dimensão “políticas de atendimentos aos estudantes”, respectivamente. Em seu art. 4º, a citada lei prevê que a avaliação dos cursos objetiva “identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes”, especialmente, entre outras, em sua dimensão relativa “à organização didático-pedagógica”¹⁴⁰.

Essas são as previsões mais aproximadas e que permitiriam aos avaliadores perscrutar as ações afirmativas que as instituições de ensino superior adotam do ponto de vista de políticas didático-pedagógicas e de atenção aos discentes. Todavia, o fato de não ser uma dimensão específica pode significar um silêncio eloquente sobre a importância efetiva dada à questão.

Considerando a notícia e o balanço apresentados pelo MEC em seu sítio eletrônico, que enfatizam apenas os números iniciais de ingressantes pelas políticas afirmativas, ausentes os relatórios anuais do Comitê (que sequer se reuniu desde a sua instituição), percebemos uma limitação de dados para avaliar as ações compensatórias, especialmente se notarmos que as informações não focam na permanência e na qualidade da educação, considerando as trajetórias de vida para aprendizagens significativas e consolidação de competências dos educandos.

Como vimos, o que mais ocorre é a mera comparação, para quem se dedica a garimpar os dados junto às instituições, entre cotistas e não cotistas, a partir de inscritos, aprovados e matriculados, índices de rendimento acadêmico, evasão e diplomação. Em certo aspecto, isso pode escamotear a ausência de uma educação relevante e pertinente aos sujeitos que transitam nos espaços acadêmicos, pois as metodologias e os saberes veiculados são fundamentais para este tipo de análise. Uma educação inclusiva precisa se remodelar e se reinventar a partir de novos perfis discentes, sob pena de incorrer na indiferença e na exclusão de epistemologias e práticas mais adequadas para o ensino-aprendizagem.

Isso é verdade, sobretudo, se a expectativa é que os cotistas egressos ocupem postos profissionais de destaque para romper estigmas e fomentar a solidariedade (não apenas lutas e conflitos) entre classes e segmentos sociais diversos. É que uma educação que não seja

¹⁴⁰ Dentro dessa dimensão “didático-pedagógica”, o “Instrumento de avaliação de cursos de graduação”, do SINAES, prevê o item “metodologia” e atribui nota máxima a este quesito se a metodologia for “claramente inovadora e embasada em recursos que proporcionem aprendizagens diferenciadas dentro da área”, além de atender “ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente”, coadunando-se “com práticas pedagógicas que estimulem a ação discente em uma relação teoria-prática, e é claramente” (BRASIL, 2017b, p. 12).

No item “estrutura curricular”, recebe nota máxima aquele curso cujo no PPC considera a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a acessibilidade metodológica, a compatibilidade da carga horária, a articulação da teoria com a prática e entre os componentes curriculares no percurso de formação, apresentando elementos comprovadamente inovadores (BRASIL, 2017b, p. 11).

centrada no aluno, para formação de competências, pode frustrar tais pretensões, gerando, por exemplo, evasões por desinteresse, reforço de baixa autoestima ou mesmo diplomados sem capacidades e atitudes que os insiram no mercado de trabalho como seres autônomos e empreendedores de si, permanecendo subalternos e em empregos de pouco prestígio social.

Apesar de todas as disputas, críticas e polêmicas em torno da definição da Base Nacional Comum Curricular, da Educação Básica, prevista na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é interessante a abordagem que ela traz relativa ao assunto que estamos analisando. A versão aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC), por meio da Resolução CNE/CP n.º 2/2017, de 22 de dezembro de 2017, trabalha com a perspectiva da educação voltada para competências e que assume o cenário de heterogeneidade estudantil como elemento marcante dos processos de ensino-aprendizagem e da gestão escolar.

O documento anexo à citada Resolução, por exemplo, ao tratar dos temas “política e trabalho”, estabelece que “a heterogeneidade de visões de mundo e a convivência com as diferenças favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da autocrítica e da criatividade, nas situações da vida, em geral, e nas produções escolares, em particular”. Assim, prossegue afirmando que “essa ampliação da visão de mundo dos estudantes resulta em ganhos éticos relacionados à autonomia das decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade” (BRASIL, 2017a, p. 557).

Portanto, para avaliar, devidamente, esta política afirmativa de cotas para acesso à universidade, é preciso aprofundar o olhar sobre as práticas educacionais e de gestão, nas relações entre diferentes e diversos docentes, técnicos e discentes das instituições e destes com a comunidade, nas ações de ensino, pesquisa e extensão.

Algumas produções científicas vêm tratando disso, sob diversas perspectivas, como o olhar antropológico de Gabriela Solange Sagaz, em seu trabalho “Cotas raciais na UFSC: trajetórias e projetos em um novo campo de possibilidades”. Neste estudo, a autora conclui pelo dever da universidade de refletir e propor caminhos para contemplar as vivências estudantis, e “manter o *projeto* destes alunos dentro deste espaço, não por assistencialismo, mas pelo compromisso que assumiu ao ampliar o *campo de possibilidades* destes jovens e por tomar a iniciativa e o bom senso de fazer parte do *projeto* deles” (2015, p. 160 – itálico no original).

A permanência e a inclusão são associadas aos projetos de vida dos estudantes e a função da universidade é de ampliar os campos de possibilidades e não de restringir e sufocar as histórias, os saberes e as projeções dos estudantes. Esta dimensão não é aferida num recorte

apenas quantitativo, a exigir avaliações mais meticulosas e sensíveis por parte dos revisores das políticas públicas.

Angela Paiva (2015) nos traz parte dos resultados obtidos em pesquisa sobre o impacto das cotas nas comunidades acadêmicas. Ela destaca que, de 2002 (quando as primeiras universidades começaram a empregar ações afirmativas para acesso de estudantes) a 2012 (quando o STF decidiu pela constitucionalidade e a Lei n.º 12.711 obrigou as universidades federais a adotar o sistema de cotas), 70% das universidades federais e estaduais já tinham implementado a política afirmativa a partir de sua autonomia institucional.

Paiva (2015) seleciona alguns pontos que compuseram a pesquisa intitulada “Monitoramento e acompanhamento das políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras”, realizada na PUC-Rio, no âmbito do Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente (NIREMA), financiada pela FINEP. Uma parte deste projeto consistiu em “análise qualitativa, com entrevistas junto a “gestores” (professores, coordenadores, pró-reitores, reitores) que estavam envolvidos com a implantação das políticas”, chegando a serem realizadas “entrevistas semiestruturadas com 57 gestores das 20 universidades selecionadas”, a fim de compreender: “a) processo de implantação; b) impactos no campus; c) desafios apresentados; d) políticas de permanência pensadas para esse ‘novo’ aluno; e) prospecção acerca das políticas” (PAIVA, 2015, p. 146).

Após relatar embates que marcaram o processo, “os entrevistados foram unânimes em afirmar que houve uma pedagogia no processo”, ao passo que “ficou a constatação de que os beneficiários das ações afirmativas estavam tendo bom desempenho, não houve evasão maior, nem tampouco a racialização do campus” (PAIVA, 2015, p. 147).

Na sequência, Angela Paiva sintetiza os elementos mais relevantes. Sobre o “impacto da política”, se destacam as “novas dificuldades trazidas por esse “novo” aluno que chega sem o suporte familiar dos outros alunos” (PAIVA, 2015, p. 147) e sem condições adequadas para transporte, alimentação, além dos déficits da educação básica. As bolsas de permanência foram estratégias adotadas, mas uma preocupação sempre presente foi a qualidade do ensino para o preparo efetivo dos beneficiários das cotas para o mercado de trabalho.

Percebemos que o receio de que a formação superior para os cotistas se funda na defasagem de conteúdos apreendidos no ensino médio, como se a qualidade da educação superior tivesse que ser amenizada (“piorada”) para que os beneficiários das políticas afirmativas pudessem acompanhar o ritmo dos demais colegas. A inserção e o sucesso no mercado de trabalho dependem de mais elementos do que portar um diploma ou ter a

memorização¹⁴¹ de conteúdos, pois há competências, habilidades, capacidades e atitudes que os profissionais precisam possuir para obterem êxito em suas jornadas.

Ainda tratando dos impactos das ações afirmativas, a pesquisadora Angela Paiva frisa que os entrevistados falaram sobre “nova sociabilidade no campus”, marcada por “discriminação velada” que não chegava à gestão¹⁴². “Mas também foi um processo de aprendizado para alunos e professores: a diversidade trazida com esse novo aluno foi avaliada de maneira positiva, depois de iniciado o processo”, haja vista que a presença de pobres, indígenas, negros, deficientes “foi um dos argumentos centrais na avaliação feita pelos profissionais ouvidos para a aceitação de políticas de ação afirmativa” (PAIVA, 2015, p. 148).

Em que pesem as dificuldades decorrentes da heterogeneidade, a comunidade acadêmica reconhece os benefícios trazidos pela convivência entre sujeitos diferentes. Do ponto de vista pedagógico, Angela Paiva destaca a fala de “uma pró-reitora de escola de medicina, ‘agora temos de ensinar de verdade, pois antes nossos alunos vinham prontos dos melhores colégios’” (PAIVA, 2015, p. 148).

Com isso, percebe-se que os docentes também se reinventam e se descobrem aprendizes para um melhor ensinar, beneficiando-se da heterogeneidade. Acerca do futuro das cotas, os entrevistados manifestaram um “sentimento de que as ações afirmativas haviam chegado para ficar” (PAIVA, 2015, p. 148). Passado algum tempo da implementação das cotas, iniciada no ano de 2002, algumas ilações podem ser feitas:

Com as primeiras gerações de beneficiários das variadas políticas se formando nas universidades pioneiras, já é possível a análise da trajetória acadêmica desses alunos, tanto no que se refere ao desempenho escolar, quanto à possibilidade de permanência na universidade. E duas das apreensões iniciais – a existência de conflitos raciais e a queda da qualidade do ensino – se desfizeram. Segundo gestores das universidades com programas há alguns anos, estas questões já podem ser analisadas: a) os

¹⁴¹ Ausubel (2003) nota que uma geração de graduados tem sido capaz de “resolver problemas”, mas por “memorização”, sem compreender o significado dos conceitos e princípios envolvidos. Isso aponta para o fato de que o desenvolvimento de competências técnico-instrumentais não deve ser dissociado de um efetivo plano de ensino que torne a experiência participativa e significativa, muito além de mera repetição arbitrária. Outra coisa importante que isso assinala é que a metodologia em si não salva a aprendizagem. O fato de o aluno ser “ativo” ou de “fazer” e “demonstrar” por meio de exercícios, por si só, não significa aprendizagem significativa. Esta aprendizagem também aumenta a retenção, em termos de capacidade de resistir ao esquecimento, sem confundir-se com mera memorização.

¹⁴² Como respostas de gestão à diversidade, na UFERSA e UnB, podemos citar a existência de órgãos específicos para lidar com inclusão e a diversidade.

Em 2012, a UFERSA institui a Coordenação de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social (CAADIS), vinculado ao Gabinete da Reitoria, por meio da Resolução nº 005/2012, de 31 de outubro de 2012, do Conselho Universitário (CONSUNI).

Na estrutura administrativa da UnB, ligada ao Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), foi criada, pelo Ato da Reitoria n.º 0488, de 09 de maio de 2013, a Diretoria da Diversidade (DIV), que possui 4 coordenações: 1) Questão Negra, 2) Diversidade Sexual, 3) Questão Indígena e 4) Direito da Mulher.

beneficiários das ações afirmativas não têm apresentado resultados inferiores, quando comparados aos alunos do vestibular universal, o que não comprometeu a qualidade dos cursos; b) não há existência de conflitos raciais nas universidades que adotaram algum tipo de política, pois a diversidade alcançada se sobrepôs aos problemas iniciais. Assim, as universidades públicas estão hoje mais diversas e começam a cumprir de maneira mais satisfatória sua função social de instituição de ensino público.

Notamos que, mesmo cientes dos desafios de integrar os “novos” estudantes, devido às diferenças de estrutura familiar, socioeconômica, racial, de déficits de aprendizagem, as estratégias pensadas caminham entre reforço escolar de conteúdos, idiomas, informática e bolsas financeiras de permanência, além de contar, eventualmente, com subsídios para transportes públicos coletivos, residências universitárias, refeições em restaurantes universitários e populares, saúde, assistência psicológica, etc. Ainda, o debate concentra-se em comparar os rendimentos acadêmicos entre cotistas e não cotistas, índices de evasão, reprovação por falta, abandono do curso, diplomação e superação de discriminações/*bullying*¹⁴³.

Contudo, não se revela a importância de que se processem mudanças na educação fornecida, nos currículos, nas disciplinas, nas referências teóricas, nas metodologias, nos saberes e conteúdos ensinados, pesquisados e veiculados pela extensão universitária. Este é o foco de nossa pesquisa quando formos analisar os impactos da heterogeneidade estudantil nos cursos de graduação em Direito da UFERSA e da Faculdade de Direito da UnB.

Não encontramos tantas pesquisas que valorizem estes aspectos, os quais são marginalizados ou apenas trazidos de modo secundário nos debates. Exemplo disso é o artigo “Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco”, de autoria de Claudia Mayorga Luciana Maria de Souza (2012, p. 278-279), as quais concluem que a permanência tem sido colocada em segundo plano “no debate acerca da democratização da universidade”. Para elas, a política afirmativa deve ir além de “perspectiva assistencialista, na qual aqueles que são beneficiados por ela não passem de objetos de uma política, sem poder alçar ao lugar de sujeitos, atores, com vozes próprias”.

¹⁴³ “Em levantamento realizado acerca das políticas de permanência adotadas por 12 universidades federais no Brasil entre maio e julho de 2009, percebemos que, resguardando a importância da implementação de modalidades de ação afirmativa, muitas instituições federais de ensino superior ainda apresentam políticas tradicionais de permanência sustentadas pelo tripé alimentação, bolsa trabalho/manutenção e moradia (bolsa moradia ou residência universitária). Essa receita se repete por todo o país como política de permanência, sendo variável a presença de programas de saúde, assistência psicológica, auxílio transporte e ensino de línguas e informática. Raros são os exemplos de políticas que consideram em seu planejamento ações junto à universidade, no sentido de mobilizar seus diversos atores para a recepção da diversidade em todos os seus âmbitos; ou ainda a inserção de estudantes caracterizados como “socioeconomicamente desfavorecidos” em programas de pesquisa e extensão” (MAYORGA; SOUZA, 2012, p. 273-274).

Uma política como essa não deve simplesmente adaptar os sujeitos ou amenizar os ruídos que eles promovem no contexto da universidade através de suas histórias e trajetórias de vida distintas, suas referências culturais outras e seus corpos “irreverentes”, à ordem social que está dada. A presença desses sujeitos pode interpelar a universidade no que se refere aos seus pilares – tanto os elementos dos quais lançamos mão para estabelecer os critérios da meritocracia, a dinâmica institucional burocratizada, quanto as concepções de ciência hegemônica presentes na universidade. Reconhecer essas vozes é a possibilidade de ampliação do horizonte democrático que pretende ser o resultado da luta pela igualdade, da luta pela valorização da diferença.

Como temos dito, a heterogeneidade deve afetar as epistemologias, as concepções de ciência, os pilares universitários, pela valorização de saberes vários e não apenas os, tradicionalmente, tidos como acadêmicos. Seguindo o pensamento pós-abissal de Boaventura, “não existe justiça social global sem justiça cognitiva global”, de modo que a “ecologia dos saberes” e “epistemologia do Sul” devem ser recursos para promover reflexões no contexto de heterogeneidade estudantil, confrontando “a monocultura da ciência moderna” e reconhecendo a “pluralidade de conhecimentos heterogêneos”, sob a premissa da “diversidade epistemológica do mundo” (SANTOS, 2007, p. 83 e 85).

Desse modo, não há inclusão, não há educação com aprendizagem significativa, caso seja mantida uma espécie de racismo ou discriminação cultural, de conhecimentos (injustiça cognitiva), uma colonização do pensamento que repulsa a convivência entre diferentes, escravizando ou invisibilizando saberes, sujeitos e práticas diversas de aprender e ensinar (metodologias).

Nesse sentido, a permanência estudantil precisa ser pensada para além do aspecto econômico, razão pela qual concordamos com Mayorga e Souza (2012, p. 274):

A alteração do perfil discente das universidades exige mudanças estruturais, alterações no funcionamento cotidiano da instituição, adequações a novas demandas e exige também inovação, invenção e criatividade para a criação de propostas que contemplem a especificidade dos estudantes cotistas sem marginalizá-los pelo rótulo da “carência”.

As autoras desenvolvem o raciocínio acima esboçado, propondo que o foco não seja apenas o estudante, mas a universidade que precisa ser modificada, politizando-se a experiência como transformadora para toda a comunidade acadêmica que vivencia a heterogeneidade. Com essa sensibilização, os editais para pesquisa e extensão devem ser repensados, programas de formação para heterogeneidade voltados para discentes, técnicos e docentes, promoção de eventos sobre temáticas relacionadas à heterogeneidade, presença de

ouvidoria, monitorias específicas, diversidades de horários e valorização das trajetórias e identidades dos estudantes negros e pobres.

Pensar em educação de qualidade, neste contexto, é refletir sobre a adequação dos processos educacionais aos sujeitos neles envolvidos, mas isso não significa que, para os beneficiários das cotas acompanharem os projetos pedagógicos, o nível de rigor e exigência devem ser reduzidos. Trata-se de pensar numa noção emergente sobre qualidade da educação no cenário de heterogeneidade, qual seja, a equidade¹⁴⁴.

Para Morosini (2014, p. 395), “a equidade na educação superior não se restringe ao acesso e nem mesmo à permanência no sistema para atingir o sucesso, que corresponde à conclusão de um determinado nível de estudo”. É que a avaliação da equidade integra a análise “das estratégias e suporte ofertados para que o indivíduo consiga sucesso na vida pessoal, estudantil e profissional. A equidade se relaciona com conclusão de um determinado nível em igualdade a outros sujeitos”. Como avaliar estes atributos é o grande desafio, pois “alguns afirmam que exames standartizados dariam conta, outros apontam que tais exames não abarcam o total da população a ser avaliada”.

Avaliar pelo critério da equidade exige um olhar não apenas para o acesso e permanência na educação superior, mas demanda uma formação interna que garantam os mesmos atributos aos diversos estudantes, atributos que temos chamado em nossa tese de “competências”¹⁴⁵, já pensando na equidade externa, a qual coloca os sujeitos em paridade na sociedade do conhecimento, no mercado de trabalho e no mundo da cultura.

Como umas das estratégias projetadas para dar suporte aos indivíduos, visando à equidade, do ponto de vista normativo, em âmbito federal, foi publicado o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, dispondo sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Em sua página oficial, o Ministério da Educação denomina o Programa de Plano, o que não é relevante, mas informamos para que se evitem confusões ou distinções indevidas.

A finalidade do PNAES é “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (art. 1º do Decreto supracitado). Os objetivos elencados no art. 2º são (I) democratizar as condições de permanência; (II) minimizar os efeitos das desigualdades; (III) reduzir retenção e evasão; e (IV) promover inclusão social. Por sua vez, o

¹⁴⁴ “A qualidade da educação superior na perspectiva da equidade está centrada na concepção de tratamento diferenciado para quem é diferenciado” (MOROSINI, 2014, p. 393).

¹⁴⁵ No instrumento de avaliação do INEP (BRASIL, 2015, *web*), para os cursos de graduação em Direito do país, o glossário define competências: “Uma competência caracteriza-se por selecionar, organizar e mobilizar, na ação, diferentes recursos (como conhecimentos, saberes, processos cognitivos, afetos, habilidades e posturas) para o enfrentamento de uma situação-problema específica. Uma competência se desenvolverá na possibilidade de ampliação, integração e complementação desses recursos, considerando sua transversalidade em diferentes situações”.

art. 3º estabelece que “o PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão”, atendo aos graduandos de cursos presenciais das instituições federais.

Em que pese a exigência de articulação com o tripé universitário, o §1º do citado art. 3º, prevê as 10 áreas das ações de assistência do PNAES, as quais são, claramente, mais ligados às necessidades financeiras, econômicas e de acessibilidade, por meio de suportes para não evasão, do que às transformações dos processos educacionais (práticas e saberes do ensino, pesquisa e extensão). São as seguintes áreas previstas: 1ª) moradia; 2ª) alimentação; 3ª) transporte; 4ª) saúde; 5ª) inclusão digital; 6ª) cultura; 7ª) esporte; 8ª) creche; 9ª) apoio pedagógico; e 10ª) inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Obviamente, competirá às universidades sensíveis à heterogeneidade pensar em projetos, dentro destas áreas, que potencializem ações transformadoras e que não apenas acomodem os sujeitos (“novos alunos”) ao velho padrão ou prestem assistencialismo. Ou, para além do PNAES, em sua autonomia, cabe às instituições superiores elaborarem estratégias que aproveitem a heterogeneidade para aperfeiçoar suas próprias práticas pedagógicas, currículos, metodologias e concepções de saberes válidos para a comunidade acadêmica e externa.

O art. 4º do Decreto do PNAES reforça, em seu parágrafo único, que, além de prevenir retenção (repetência/reprovação) e evasão decorrente de condições financeiras precárias, “as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades” e “contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico”. A melhoria do desempenho é uma tônica da maior parte dos estudos sobre as políticas afirmativas na educação, fazendo comparações entre médias de notas de cotistas e não cotistas.

Em relação a “viabilizar a igualdade de oportunidades”, se aproxima da noção de equidade, se não for para forçar uma igualação que descaracterize as diferenças positivas que constituem as pessoas e suas idiosincrasias. Para tanto, vai demandar um esforço de prover meios didático-pedagógicos (não apenas financeiros). Tais recursos precisam estar preocupados não apenas em reforços para compensar déficits de conteúdos do ensino médio, mas que sejam aptos a aprender com a heterogeneidade, incrementando a estrutura curricular e as metodologias de ensino-aprendizagem, com equidade e acessibilidade pedagógica e atitudinal, rompendo barreiras pedagógicas discriminatórias.

O art. 5º do Decreto n.º 7.234/2010 define o público prioritário que deve ser atendido pelo PNAES, que se assemelha aos beneficiários das cotas definidas pela Lei n.º 12.711/2012,

qual seja, “estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar **per capita** de até um salário mínimo e meio” (destaque no texto original da norma).

Portanto, o PNAES é um Programa que tem potencial para subsidiar condições mínimas para que as instituições não percam, por motivações financeiras, os destinatários diretos das políticas afirmativas de acesso (cotas), os quais podem beneficiar toda a comunidade acadêmica. Isso dependerá de que se encarem os sujeitos ingressantes como capazes de impactar positivamente o espaço universitário, não apenas onerando o orçamento, mas contribuindo com seus projetos de vida carregados de histórias, saberes e sonhos que podem irrigar atitudes e posturas fundamentais para inovação e melhoria da qualidade da educação em prol da coletividade, já que são construtores e não meros receptores nos processos educacionais.

Caso não se realize isso, perdem-se oportunidades e recursos financeiros com as cotas. Não se prejudicam apenas os cotistas. O modelo educacional tende a estagnar, perdendo a comunidade acadêmica o enriquecimento do aprendizado com os complexos e múltiplos saberes e sujeitos, o que culmina por prejudicar a sociedade e também os estudantes não cotistas, que continuarão a ser herdeiros da educação bancária¹⁴⁶ e conformadora/conformista.

Indo além dos aspectos econômicos e prevendo mudanças estruturais e infraestruturais, o REUNI veio como mais um programa educacional que merece ser examinado nesta tese, como o faremos na sequência.

3.2 O programa REUNI e perspectivas institucionais relacionadas à heterogeneidade estudantil

Como a UnB e UFERSA, instituições universitárias que serão analisadas nesta tese, aderiram ao REUNI, entendemos pertinente analisar esse Programa, especialmente, porque ele tematiza questões relevantes para a gestão da heterogeneidade estudantil, tocando em pontos cruciais para o currículo educacional, a elevação da qualidade dos cursos e a permanência discente.

Na perspectiva de ampliar o acesso e assegurar elevação da qualidade da educação, o Governo Federal também criou outro Programa conhecido como REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), instituído pelo Decreto

¹⁴⁶ Neste modelo bancário, (FREIRE, 1979a, p. 41), “educação passa a ser ‘o ato de depositar’, no qual os alunos são os depósitos e o professor aquele que deposita”. Não há diálogo, mas, “em lugar de comunicar, o professor dá comunicados que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem. É a concepção ‘acumulativa’ da educação (concepção bancária)”.

nº 6.096, de 24 de abril de 2007, relacionado à meta de expansão da oferta de educação superior constante do item 4.3.1¹⁴⁷ do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

O REUNI foi pensado também para criar condições para “permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (art. 1º do Decreto nº 6.096/07).

As Diretrizes do REUNI, dispostas no art. 2º do referido Decreto, parecem avançar para questões que consideramos fundamentais para a reestruturação da comunidade acadêmica no contexto de heterogeneidade estudantil. Os 6 incisos deste artigo trazem pontos relacionados a horários dos cursos (pensando na vida dos estudantes trabalhadores, especialmente), aumento da autonomia dos estudantes para escolha de sua jornada acadêmica, mudanças estruturais em cursos e metodologias (serve à equidade como qualidade), diversificação das formações superiores, políticas de inclusão e articulação dos níveis superiores de ensino com a educação básica (olhar voltado para a origem escolar dos cotistas e da maioria dos brasileiros).

Assim preceitua o art. 2º do Decreto 6.096/07:

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos¹⁴⁸, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

¹⁴⁷ “Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos”.

No atual PNE (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, a Meta 12 objetiva “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público”.

¹⁴⁸ O art. 12, da Resolução nº 03/2018-CNE/MEC, DCN para o Ensino Médio, também trata da diversidade de itinerários formativos. Em seus parágrafos 1º e 2º, respectivamente, o dispositivo citado afirma que “os itinerários formativos devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino”; e que “os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil...”.

O REUNI, entre outras razões, veio para atender à meta do PNE 2001-2010 de aumentar a oferta do ensino superior. O mesmo PNE também projetou que a expansão diminuísse as desigualdades entre as diferentes regiões do País, o que fomentou a interiorização das instituições federais de educação. Ainda, o referido Plano decenal objetivava diversificar o sistema superior de ensino para atender a demandas específicas de formação, assim como visava assegurar a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos de forma a melhor atender às peculiaridades regionais. No objetivo 19, da Educação Superior, constavam as políticas afirmativas “que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior”.

Logo, é possível compreender que as Diretrizes do REUNI refletem alinhamentos do Plano Nacional de Educação vigente à época de sua criação e que, ainda, permanecem atuais conforme as metas do PNE 2014-2024, o qual prevê, na estratégia 12.9 “ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei”.

Entre as estratégias para atingir esta Meta 12, o PNE vigente prevê a interiorização das instituições, elevação do percentual de cursos noturnos e da relação de estudantes por professor para 18, ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil para reduzir desigualdades étnico-raciais e ampliar permanência de egressos da escola pública, negros, índios e estudantes com necessidades educacionais especiais.

Para nossa pesquisa, é importante compreender o REUNI, especialmente porque a UnB e UFERSA (universidades que serão investigadas, empiricamente, para testar nossa hipótese de pesquisa) aderiram ao citado Programa, apresentando ao MEC os seus planos de reestruturação, nos termos que exige o Decreto instituidor. Portanto, ambas as instituições se comprometeram com as Diretrizes do REUNI, as quais não se resumem a construção de prédios, aquisição de equipamentos, contratação de bens e serviços e despesas de custeio e pessoal (previstas nos incisos do art. 3º do Decreto), mas precisam se relacionar os objetivos do Programa, inclusive, quanto a novos regimes acadêmicos.

Clarissa Neves (2012, p. 14) traz contribuições sobre o papel do REUNI como política afirmativa. Em sua apresentação, no Congresso da LASA (Associação de Estudos Latino Americanos), em São Francisco, Califórnia, realizado de 23 a 26 de maio de 2012, ela abordou o ensino superior no Brasil, quanto à expansão, diversificação e inclusão. Ela afirma que o Programa “contou com a adesão da totalidade das 54 instituições federais de ensino superior”, e que, além do aumento da oferta de vagas, criação de novas universidades e

campis, 85% das instituições tiveram “preocupação com a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e a reestruturação acadêmico-curricular”.

Assim, afirma que, “no tocante ao tema da inovação, o REUNI deixa a cada universidade estipular medidas concretas nesse campo ou não. Seu impacto é, portanto, difuso e aleatório” (NEVES, 2012, p. 14).

Certamente, o REUNI dialoga com a Lei de Cotas a ponto, inclusive, de se dizer que o Programa obteve, a partir da perspectiva da democratização, trabalhada por Danilo Alain Simões Maciel, “sucesso na inclusão social de estudantes de minorias sociais, como de estudantes oriundos de escolas públicas, que trabalham durante o dia e cursa o ensino superior noturno, o estudante que mora nas cidades do interior do Estado”, além do que “ajudou na perspectiva da compreensão de fenômenos multidimensionais e da diversidade ao invés do modelo cartesiano e especializado” (l, 2014, p. 112).

Este autor, que investigou o REUNI, revelou alguns resultados interessantes para nossa tese, haja vista ter tratado de pontos diretamente relacionados aos efeitos sobre as perspectivas epistemológicas e metodológicas na educação superior federal:

Com relação aos avanços e possibilidades do Programa, caracterizado como uma política pública educacional de cunho econômico e social, alguns pontos foram verificados: marco histórico na expansão das Universidades Federais; flexibilidade curricular por um currículo individual diferenciado de acordo com os interesses que cada aluno almeja; novos modelos de gestão democráticos e participativos com ações mais horizontais e a diminuição de diferenças regionais. A flexibilidade curricular é uma forma de democratização, através dos gostos e preferências dos indivíduos, proporcionando uma integração dos conhecimentos acadêmicos (MACIEL, 2014, p. 111).

Na mesma linha, as Diretrizes Gerais do REUNI (BRASIL, 2007) confirmam essa relação com as políticas afirmativas. O referido documento foi produzido pelo Grupo Assessor nomeado para definir parâmetros dos indicadores previstos no Decreto n.º 6.096/07. No tópico das “recomendações”, as Diretrizes firmam que “a oferta de uma formação para a cidadania exige diversidade nos quadros acadêmicos”, de modo que os processos seletivos deveriam evitar “a busca de conhecimento memorizado” e “não discriminar estudantes das camadas menos favorecidas da população ou egressos de escolas públicas”, a indicar que “mecanismos efetivos de ação afirmativa poderão ser utilizados para garantir o acesso equânime da população”.

No tópico do “Diagnóstico da Educação Superior Brasileira”, o documento das Diretrizes antecipa muitas das críticas que faremos à educação jurídica, como a carência de

interdisciplinaridade, currículos poucos flexíveis e sem inovações, cursos superiores com forte caráter profissionalizante ou bacharelados fechados a outras áreas do conhecimento e práticas pedagógicas tradicionais fundadas em aulas expositivas com raro uso de recursos tecnológicos e inovadores (BRASIL, 2007).

Além das metas quantitativas do REUNI, as Diretrizes trazem elementos qualitativos prementes para a educação superior brasileira. As propostas das universidades para adesão ao REUNI precisam contemplar as 6¹⁴⁹ dimensões de índole, eminentemente, de reestruturação acadêmica, razão pela qual nos interessou compreender qual a relação do Programa com a heterogeneidade estudantil ampliada pelo sistema de cotas.

Por exemplo, no item “Renovação Pedagógica da Educação Superior”, o documento prevê, inclusive, a “previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo” (BRASIL, 2007, p. 1). Isso aponta para necessidade de formação de professores para inovações das práticas pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas e, especialmente, às demandas do novo perfil estudantil, chegando a falar de “um novo modelo”.

Segundo o MEC, ao analisar a democratização e expansão da educação superior no país, entre 2003 e 2014, período que compreende a implementação do REUNI, Lei das Cotas e PNAES, “estudos recentes sobre os resultados da expansão do ensino superior já apontam essa inovação [cotas] como uma das mais importantes contribuições do Governo Federal para a democratização do acesso à educação superior” (BRASIL, 2014, p. 49).

A experiência da implantação de cotas apresenta resultados positivos em diversos aspectos. Pesquisas realizadas junto às IFES revelam que a evasão entre os estudantes que ingressam por meio de cotas é significativamente inferior à dos demais. Também o desempenho acadêmico entre os estudantes beneficiados mostra-se igual ou superior à média. Esse dado permite afastar a preocupação comumente apontada pelos críticos do sistema de cotas, que enxergam em sua implantação uma margem à queda no desempenho dos alunos (BRASIL, 2014, p. 69).

Esse sucesso em termos de permanência física (não evasão) e rendimento acadêmico (notas nas disciplinas), ainda, não reflete todo potencial que a heterogeneidade traz para a comunidade acadêmica. É que ele não consegue dimensionar o “preço” pago para o diferente permanecer estudando num espaço, eventualmente, não inclusivo e não calcula o custo de ter que se amoldar a velhas práticas de ensino bancário e de avaliação conteudista, que podem

¹⁴⁹ Correspondentes aos incisos do art. 2º, do Decreto n.º 6.096/07.

deformar ao invés de formar competências. Todavia, já são resultados suficientes para silenciar ou amenizar boa parte das críticas às ações afirmativas.

Analisando além destes critérios quantitativos e indo direto ao âmago da nossa tese, consideramos relevantes as percepções expostas por Marques e Cepêda (2012, p. 188):

A entrada deste novo perfil de aluno na universidade tem, por outro lado, gerado inúmeros desdobramentos na dinâmica acadêmica, estrutura funcional e percepção da finalidade da ação institucional (e sua relação com o meio social). É neste sentido que se pressente a mais importante contribuição para inovação institucional: uma alteração sociocultural na geração de novas elites, desfazendo o nó mais apertado da desigualdade social brasileira – a assimetria do poder (seja econômico, político, jurídico ou simbólico). O caleidoscópio social que se forjará nos próximos anos dentro da comunidade acadêmica permitirá reformatar seu próprio desenho, já que regiões, atores, valores e culturas diferentes passam a contar com poderosa ferramenta de vocalização – a *expertise* legitimadora do conhecimento – podendo interferir na agenda de pesquisa, na definição dos objetivos da ação universitária, na gestão do conhecimento e da inovação [...]. Além disso, pode legitimar valores culturais, sociais e subjetivos novos na argumentação estratégica do campo científico.

Na esteira das projeções acima, a heterogeneidade estudantil possui o potencial de fazer a universidade repensar sua função social, de modo a renovar sua cultura institucional. A comunidade acadêmica refletirá, então, o mosaico da sociedade, com seus aspectos geopolítico, socioeconômico, axiológico e étnico-racial. Com a diplomação, os sujeitos “de nível (educacional) superior” se credenciam a transformar estruturas do próprio conhecimento científico em prol de inovações epistemológicas e metodológicas.

A constatação de que a permanência da heterogeneidade poderá modificar o campo científico nos leva a testar esta hipótese na educação jurídica, a fim de averiguar se ela e seus sujeitos (juristas, docentes, estudantes, gestores acadêmicos) estão insensíveis às diferenças, se os diferentes estão se invisibilizando, ou se estão sendo produzidas mudanças relevantes do ponto de vista epistemológico e metodológico.

Compartilhamos da mesma observação e incerteza dos pesquisadores citados, razão pela qual tratamos de contextualizar o cenário da heterogeneidade, antes de perquirir o estado das coisas nos cursos jurídicos da UnB e UFERSA:

A estética e a composição social atual dos campi universitários já se alteraram com a presença de alunos originários de segmentos sociais distintos no cotidiano das aulas, pesquisa, extensão e convivência, gerando uma polifonia bastante perturbadora para concepções monológicas. O efeito desta tensão em termos metodológicos estamos começando a presenciar: docentes, pesquisadores e o conjunto dos discentes precisam inovar em suas relações diante da diferença e da dificuldade. O que ainda não enxergamos

com clareza é o resultado cognitivo e epistemológico dessa interação (MARQUES; CEPÊDA, 2012, p. 189).

Diante do quadro firmado de crescente heterogeneidade, resta-nos averiguar em que medida tem ou não surtido efeitos nos saberes e práticas vivenciadas no ambiente universitário, a refletir no ensino, pesquisa e extensão em Direito.

Nesse sentido, se percebe a importância de tentar compreender o imaginário dos ministros do STF sobre as políticas afirmativas e o papel das universidades, como fizemos no início deste trabalho. Agora, no cenário da heterogeneidade estudantil, as práticas pedagógicas necessitam se realinhar ao perfil discente, caso se interesse em preparar pessoas e profissionais para atender às demandas contemporâneas que transcendem o mercado de trabalho. Estar sensível à heterogeneidade discente é admitir polifonias e produzir uma nova cultura jurídica e institucional nos espaços universitários. As inovações poderão gerar novas categorias gnosiológicas e avançar para métodos científicos mais adequados aos reclames sociais.

Compreendemos educação aqui, na concepção de Krishnamurti (2009, p. 13), como meio de “ajudar-nos a descobrir valores perenes, para que não nos apeguemos a fórmulas ou a repetições de *slogans*; deve ajudar-nos a derrubar as barreiras nacionais e sociais, em lugar de as reforçar, porquanto essas barreiras geram antagonismo entre homem e homem”¹⁵⁰. Contudo, é preciso reconhecer que “nosso atual sistema de educação nos torna subservientes, mecânicos e fundamentalmente incapazes de pensar; embora desperte nosso intelecto, deixa-nos interiormente incompletos, estultificados e estéreis”. Entendemos, no cenário contemporâneo, que, “sem uma integral compreensão da vida, os nossos problemas individuais e coletivos só tenderão a crescer, em profundidade e extensão. Não visa a educação a produzir meros letrados, técnicos e caçadores de empregos, mas homens e mulheres *integrados...*” (itálico no original).

Na educação jurídica, tem-se, historicamente, priorizado o rigor da formação técnica. “Embora necessário, de modo algum resolverá as nossas premências interiores e conflitos psicológicos; e porque adquirimos saber técnico sem compreender o processo total da vida, a técnica se tornou meio de destruição” (KRISHNAMURTI, 2009, p. 17).

¹⁵⁰ Esses valores perenes não contradizem a proposta de diálogo que propomos, não essencializa nem absolutiza identidades culturais específicas ou tampouco rechaça uma visão de mundo de forma preliminar, mas tais valores correspondem aos mínimos consensos necessários à convivência pacífica entre os povos e suas culturas. Assim, a educação deve favorecer essa descoberta colaborativa e dialógica, assim como deve se desenvolver nesse ambiente. Como já dissemos, os direitos humanos se nos apresentam como as pedras-de-toque para que as histórias de vida e os projetos sociais sejam válidos como elementos para construção de um cultura de paz, em que a interculturalidade se pautar no diálogo respeitoso à dignidade da pessoa humana.

Em sua tese de doutorado em Educação, intitulada “Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os *desacreditados* e o sucesso acadêmico”, Daniela Frida Drelich Valentim capta este sentimento de necessidade de mudanças profundas na educação superior. Ela conclui que, para isso, a universidade “deverá promover alterações nos conteúdos programáticos das disciplinas e nas grades curriculares, com vistas a criar possibilidades de construção de identidades raciais não hierarquizadas” e que as ações afirmativas democratizam e podem “fomentar um salto de qualidade nos padrões acadêmicos, científicos e políticos nacionais capazes de colaborar na realização das transformações sociais” (VALENTIM, 2012, p. 185-186).

Em virtude disso, nossa pesquisa irá escutar docentes e discentes da UFERSA e UnB, a fim de conhecer como seus projetos de cursos jurídicos vêm sendo desenvolvidos, se há aberturas para que os alunos, cada vez mais heterogêneos, impactem nas atividades curriculares, com perspectivas de afetar e enriquecer as ementas das disciplinas, os conteúdos e os referenciais teóricos dos cursos jurídicos investigados. Com isso, poderemos vislumbrar há mais resistências ou mais elementos favoráveis a inovações pedagógicas motivadas pelas desigualdades socioeconômicas e diversidades étnico-raciais que caracteriza os sujeitos aprendizes (estudantes).

Em suas entrevistas, Daniela Valentim (2012, p. 122) percebeu “a necessidade não só de visibilizar e problematizar os enfoques teóricos e epistemológicos”, mas de “trazê-los mais para perto das vivências e demandas dos grupos social e racial ao qual pertence e da problemática dos grupos populares em geral, assim como dos beneficiários das ações afirmativas”. Isso é exigido “para alterar as relações de poder e saber na sociedade e, especificamente na universidade”, pois não é suficiente “acesso à cultura universitária como hoje ela está posta e que a ‘assimilem’ sem uma resistência transformativa”. Essa postura “toca talvez nas questões-chave da cultura universitária, seu currículo, práticas pedagógicas e horizonte monoculturais”.

As cotas implicam em abertura para que haja justiça cognitiva, a assegurar que diversas pessoas e seus saberes participem dos processos de produção do conhecimento, sendo uma opção resultante das imbricações ético-políticas que permeiam a educação.

Nos documentos produzidos pelo Ministério da Educação, percebe-se a justificativa político-pedagógica para normatizar as ações afirmativas de corte étnico-racial. É o que se denota da leitura do Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004, e da Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana¹⁵¹. Logo em seu art. 3º, a Resolução preceitua que a meta é “promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” (BRASIL, 2004d).

A Resolução é construída em meio ao processo de implementação da Lei n.º 9.394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), alterada pela Lei n.º 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, sendo, depois, acrescida do termo “indígena” pela Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008. O Parecer que propôs as Diretrizes visa fornecer uma resposta “na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (BRASIL, 2004a, p. 2).

Contextualizando a proposta, o Parecer acrescenta compromissos jurídicos assumidos pelo Brasil, inclusive perante a comunidade internacional, no que tange à superação do racismo por meio da educação:

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960¹⁵², direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001¹⁵³.

Para Abreu e Mattos (2008, p. 17), as ações afirmativas e as Diretrizes em comento não devem “criar a expectativa de existência de culturas cristalizadas no tempo ou preservadas intactas ao longo de tantas gerações”. Aproveitando este entendimento,

¹⁵¹ A partir destas Diretrizes, o MEC cria o Programa Integrado de Ações Afirmativas para Negros (Brasil AFRO-ATITUDE), o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO) e fomenta a criação dos Núcleos de Estudo Afro-Brasileiros (NEAB) nas respectivas instituições de ensino superior do país.

¹⁵² No Brasil, o Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968, promulgou a Convenção contra discriminação no Ensino, adotada pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, em 14 de dezembro 1960.

¹⁵³ A Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata, realizada em Durban de 31 de agosto a 08 de setembro de 2001, adotou a Declaração e o Programa da Ação de Durban, cujo o Brasil é signatário. Por meio dela, se conclamam os Estados a investirem em ações afirmativas na educação e para o acesso a outros direitos, combatendo a discriminação também em instituições de ensino superior, com respeito à diversidade cultural.

percebemos que o ingresso nas universidades pode fazer com que o pertencimento nacional dos negros seja reforçado como componente da “diversidade cultural brasileira, e sua tão propalada pluriculturalidade”, pois a universidade é espaço privilegiado para “os intercâmbios e as trocas culturais, de forma a colocar em evidência a pluralidade da própria experiência negra no país”, mas sem propor novas hierarquias ou discriminações negativas.

Nesta perspectiva, a Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010, institui o Estatuto da Igualdade Racial, o qual prevê a incorporação de “temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira” na formação de professores (art. 13, II), apoio às temáticas de interesse da população negra na pós-graduação (art. 13, I), programas de extensão e de cooperação técnica “baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas” (art. 13, III e IV).

O Estatuto, ainda, define ações afirmativas como “os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (art. 1º, VI) e estabelece sua adoção em políticas públicas educacionais (art. 4º, parágrafo único e art. 15) e em todas as esferas governamentais, por meio do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR), regulamentado pelo Decreto n.º 8.136, de 5 de novembro de 2013.

Essa postura de associar os processos educacionais dos processos de lutas sociais, ligando as relações de poder no campo científico com as disputas político-econômicas, é fundamental para assumir a complexa condição humana de sujeitos fazedores da história e produtores da cultura, inclusive, a acadêmica.

No campo do Direito, trata-se de repensar o pensamento da “monocultura” jurídica. Seguindo Morin, esse tipo de religação (educação, poder, ciência, política, economia, raça, etnia, etc.) poderá fornecer uma ciência antropossocial que conceba “a humanidade em sua unidade antropológica e em suas diversidades individuais e culturais” (2003, p. 41).

Os “juristas”, os bacharéis em direito, advogados, juízes, promotores, são formados conforme uma tradição de monocultura mental, de um ensino jurídico intelectualista, de uma racionalidade que prescinde das emoções, em nome da especialização dos sujeitos e saberes. A esta visão fragmentada que a ciência impele é que Vandana Shiva (2003) denomina de “monoculturas da mente”, as quais “fazem a diversidade desaparecer da percepção e, conseqüentemente, do mundo. O desaparecimento da diversidade corresponde ao desaparecimento das alternativas” (SHIVA, 2003, p. 15).

Essa monocultura tem a ver com cultura científica que, de modo hermético e fechado “encontra-se compartimentalizada em disciplinas [...] valoriza apenas aquelas [as obras]

adquiridas no presente [...] suscita um pensamento consagrado à teoria, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência” (MORIN, 2007, p. 19-20). Mas, o que se precisa é revalorizar a cultura “que nutria a inteligência geral [...] revitaliza as obras do passado [...] que, por meio da filosofia, do ensaio e da literatura coloca problemas humanos fundamentais e incita à reflexão”.

Para esta reinvenção da cultura educacional jurídica, são válidos os lembretes que Daniela Valentim faz ao ouvir os cotistas da UERJ. Ela capta dos beneficiários das ações afirmativas que as trajetórias universitárias são marcadas por dificuldades, sendo “importante destacar a violência simbólica da cultura universitária [...]. São currículos, práticas, ciências e epistemologias, em geral monoculturais, eurocêntricos, brancos e machistas” (VALENTIM, 2012, p. 144).

Tais mementos não podem ser esquecidos para se obter equidade nas práticas educacionais num contexto de diversificação do perfil dos discentes do ensino superior, sob pena de relegar os estudantes a se negarem enquanto sujeitos, adaptando-se à monocultura, ou forçar retenções e evasões a pretexto de manter os rigores dos padrões científico-acadêmicos.

Contudo, o cenário de heterogeneidade estudantil terá enormes barreiras institucionais para romper. Como frisa Helena Sampaio (2014, p. 43) “o contingente de estudantes no ensino superior hoje, além de maior, é muito mais heterogêneo em termos de idade, sexo, nível socioeconômico, cor, etnia, motivações, expectativas e projetos profissionais”.

Todavia, ela mesma adverte da tendência ao isomorfismo institucional, muito forte no setor privado, “que se instala no mercado de ensino superior, tornando as iniciativas de sucesso – em relação tanto ao mercado como ao controle do Estado – alvos de imitação por parte de organizações de diferentes tipos” (SAMPAIO, 2014, p. 52).

Visando inovar os projetos de cursos, como estratégia para promover acesso e permanência no ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros, o Decreto n.º 4.876, de 12 de novembro de 2003, dispõe sobre a análise, seleção e aprovação dos Projetos Inovadores de Cursos, destinando recursos, bolsas e premiações dentro do Programa Diversidade na Universidade, criado pela Lei n.º 10.558/2002¹⁵⁴. A ideia é, de alguma forma, superar a homogeneidade de propostas pedagógicas.

¹⁵⁴ A citada lei previa que o Programa tivesse “a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros.” Ela resultou da conversão da Medida Provisória n.º 63/2002, que, na Exposição de Motivos deixa clara a intenção de que “os resultados deste

Assim como ocorre no âmbito privado, as universidades públicas estão sob esta tentação de reproduzir modelos, confundindo padrão de qualidade nacional com homogeneização da oferta. Sampaio (2014, p. 52) aponta que a pouca diferenciação¹⁵⁵ institucional decorre dos “efeitos do ordenamento legal no país que impõe às instituições respostas iguais em detrimento das diferenças institucionais e das clientelas que as caracterizam”. Então, ela indaga como este sistema poderá responder com inovação “às demandas do mercado e de uma sociedade tão heterogênea como a brasileira?”.

Em suas conclusões, Helena Sampaio (2014, p. 52) nos revela um quadro preocupante quanto aos rumos das universidades:

No Brasil as respostas das instituições às pressões do mercado e/ou aos constrangimentos legais, dado o fenômeno do isomorfismo, nem sempre conseguem ser efetivamente inovadoras e/ou capazes de promover uma maior diferenciação no sistema de ensino superior.

Essa dificuldade ganha ainda o reforço da crença, bastante enraizada, especialmente no setor público, na viabilidade de um modelo único de universidade no Brasil. Diante desse modelo, apesar de já bastante desgastado por sucessivas normatizações legais e pelo teste da realidade, quaisquer novas alternativas de organização da oferta de ensino superior tendem a soar como desvios indesejados do sistema nacional de ensino superior.

Essa preocupação acima citada se deve ao fato de que as instituições superiores, também as públicas, estando indiferentes ao contexto de heterogeneidade estudantil, apegadas ao isomorfismo, tendem a não respeitar e nem dialogar com a heterogeneidade dos discentes. Isso tem reflexos no modelo educacional de ensino mecânico, não voltado para aprendizagem significativa nem para educação baseada em formação de competências, tampouco fornece e se vale de categorias epistemológicas alinhadas e metodologias inovadoras nas práticas de ensino, pesquisa e extensão. Por desprezar as trajetórias/histórias de vidas dos estudantes, que não ocupam o centro do processo educacional, os projetos pedagógicos marginalizam essa potencialidade e reproduzem o mínimo exigido pelas diretrizes curriculares exigidas pelo Poder Público.

programa servirão como base para a tomada de decisão sobre a necessidade de intervenção futura em ações de inclusão social no sistema educativo”.

¹⁵⁵ Em sua obra “A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso”, Perrenoud (2001, p. 34-35), defensor das competências, enfatiza a necessidade de diferenciação pedagógica como forma de respeito às diferenças. Essa atuação diferenciada passa “pela escuta ativa, pelo direito de se expressar livremente e de ser ouvido, pela possibilidade de encontrar seu próprio lugar, de ser reconhecido pelo grupo, sejam quais forem suas competências escolares ou sua origem cultural. O componente afetivo das relações interpessoais não é importante apenas entre o professor e cada aluno, mas entre cada um deles e o grupo”.

Essa postura é excludente com a heterogeneidade. Para Carla Silva Machado e Carolina Alves Magaldi (2016, p. 283), equidade e inclusão se identificam, mas não apenas como igualdade formal ou mero ingresso no ensino superior. A equidade está ligada à igualdade substancial relacionada às condições de aprendizagem. No contexto brasileiro, as autoras registram que o cenário das universidades está sendo alterado pelo sistema de cotas, pelo que destacam que se “torna importante pesquisar o que tem sido feito nas gestões universitárias para que a ampliação do número de vagas e do público atendido seja objeto de mudanças na forma de gestar o sistema educacional superior”.

André Lázaro (2018, p. 103-104), ao analisar os avanços e limites da ação afirmativa na educação, chama a atenção para a importância do acompanhamento dessas políticas, que “deve contar com informações que atendam a uma cesta de indicadores tecnicamente validados, assim como com a participação ativa dos diversos atores que respondem pelo sucesso das iniciativas”. Prossegue afirmando que “é preciso criar mecanismos de monitoramento que levem em conta as muitas variáveis envolvidas nessas políticas”, a fim de “impedir que eventuais fracassos ou dificuldades venham a ser atribuídos justamente àqueles que mais têm se esforçado para desmentir os prognósticos negativos lançados sobre as iniciativas, os estudantes e as estudantes”.

André Lázaro (2018) cita algumas iniciativas pensadas para realizar o acompanhamento dessas políticas, como o projeto Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior – GEA-ES, que promoveu diálogos nos “Fóruns de Ação Afirmativa”. Como fruto desses encontros, percebeu-se pouca interação entre o ensino superior e a rede básica, não esclarecendo as regras das cotas para os estudantes, pouca participação dos alunos nas discussões sobre políticas de permanência estudantil, ausência de ação afirmativa para programas de monitoria e projetos de pesquisa e extensão, restrição de acesso a dados da política afirmativa para pesquisadores, baixa atuação dos movimentos sociais negro e indígena no acompanhamento das cotas, ausência de mecanismos organizacionais para combater racismo institucional e inexistência de acompanhamento sistemático dos egressos.

Por meio da Portaria do MEC nº 804, de 28 de agosto de 2013, houve até a instituição de uma Comissão Consultiva da Sociedade Civil sobre a Política de Reserva de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES. Em setembro de 2014, a Comissão se reuniu e definiu uma agenda para estabelecer indicadores para acompanhar a lei de cotas, propondo, inclusive, a criação de um Observatório (que não recebeu respostas do MEC), a fim de que os indicadores superassem uma leitura formal e meramente quantitativa em torno da evasão ou rendimento acadêmico:

... indicadores sensíveis às diversas dimensões que as políticas afirmativas mobilizam no conjunto da sociedade, visto que não se trata apenas de que indivíduos acessem à educação superior, mas também como são percebidos por suas comunidades, como são acolhidos nas instituições, quais as repercussões em seus círculos familiares, como transmitem a seus filhos os valores que desenvolveram, que impactos são perceptíveis na vida econômica, política e cultural a partir da elevação dos níveis educacionais daqueles grupos (LÁZARO, 2018, p. 107).

Ou seja, diversos sujeitos repercutem nosso interesse de pesquisa e a preocupação de saber como estão sendo feitas as gestões acadêmicas da heterogeneidade discente¹⁵⁶. Relacionando as cotas, o REUNI e o PROUNI, políticas de ampliação de expansão e diversificação das vagas no ensino superior, Machado e Magaldi (2016, p. 283) comentam:

O aumento do volume de alunos, a mudança de propostas educacionais em meio ao Reuni (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e o ingresso de grupos sub-representados no ensino superior por meio do sistema de cotas e das bolsas do Prouni (Programa Universidade para Todos) exigiram uma adequação por parte da gestão do ensino superior. Destacamos que, por se tratar de uma política recente, muitos novos enfoques se farão possíveis e necessários em um futuro próximo, tais como questões relacionadas à evasão e à dificuldade de permanência dos alunos em suas instituições de ensino.

Nossa pesquisa se insere neste enredo de examinar as propostas educacionais e as adequações da gestão das universidades envolvidas no REUNI e implementadoras da Lei de Cotas (UnB e UFERSA), especificamente, a partir e enfocando os cursos de graduação em Direito do Campus Central da UFERSA em Mossoró/RN e da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, no Campus Darcy Ribeiro, na capital federal.

¹⁵⁶ A expressão “gestão da diversidade” é própria do campo da Administração e dialoga ou concorre com as políticas afirmativas no âmbito das organizações: “De forma genérica, entende-se por gestão da diversidade a adoção de medidas administrativas que garantam que os atributos pessoais, ou de grupo, sejam considerados recursos para melhorar o desempenho da organização (Thomas, 1990). Os artigos pioneiros sobre o tema nos Estados Unidos apontam que a adoção dessa prática administrativa resulta, primeiro, no restabelecimento de um princípio meritocrático e, depois, em benefícios econômicos para indivíduos e organizações, desvinculados de qualquer sentido político explícito. O primeiro trabalho de relevância a usar o termo ‘gestão da diversidade’, de acordo com a literatura consultada, foi o de R. Roosevelt Thomas (1990), em artigo para a *Harvard Business Review*, em que defendia a necessidade da substituição das políticas públicas de ação afirmativa por mecanismos de gestão da diversidade” (ALVES; GALEAO-SILVA, 2004, p. 22-23).

Em nossa tese, “gestão da diversidade” não tem o sentido de repelir as ações afirmativas, mas, aplicada ao ambiente universitário, significará o processo de gerir as atividades acadêmicas no contexto de heterogeneidade discente, composta por estudantes diferentes, do ponto de vista étnico-cultural, e socioeconomicamente desiguais.

Até aqui, a tese apontou para a necessidade de estudos e avaliações sobre a implementação dos programas afirmativos¹⁵⁷. Levantamos algumas questões em torno do que se tem produzido de relatos sobre gestão universitária em contexto de heterogeneidade estudantil que se amplia com as políticas afirmativas.

¹⁵⁷ Algumas pesquisas têm se voltado para o aspecto das ações afirmativas voltadas para a permanência de grupos vulneráveis no espaço acadêmico. Nesse sentido, abrangendo 4 regiões e 12 instituições do país, indicamos a pesquisa “Acesso e Permanência da população negra no ensino superior” (LOPES, BRAGA, 2007).

4 QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS FUNDAMENTAIS PARA SE PENSAR UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

No contexto do ensino superior, tanto de baixa quanto de alta heterogeneidade estudantil, os projetos de curso e a própria concepção do que seja universidade e de quais as funções dos processos educacionais atravessam debates epistemológicos essenciais.

Por isso, antes de formularmos nossa proposta educacional e de nos dirigirmos para os dados empíricos que levantamos para análise, iremos refletir sobre as teorias de aprendizagem e de currículo.

4.1 Imbricações filosóficas entre teoria do conhecimento e teorias pedagógicas

Nas teorias pedagógicas, há posicionamentos variados em torno não apenas da definição do que seja currículo, mas acerca da própria existência deste ou da sua função simbólico-real no processo educacional. Essa disputa científico-ideológica, em torno do currículo, já aponta para a relação indissociável entre pedagogia e política, indo além de debates internos sobre as “ciências da educação” ou acerca da teoria do conhecimento¹⁵⁸.

As teorias sobre aprendizagem e currículo, claramente, suscitam debates epistemológicos sobre “o que é conhecimento?”, “é possível conhecer?”, “o que se deve conhecer?”, “como podemos conhecer?”. Tais indagações, por sua vez, levantam outras perguntas ligadas à antropologia filosófica¹⁵⁹: “o que é o ser humano?”, “qual sua essência e finalidade, e se as possui?”.

¹⁵⁸ “Podemos defini-la [a teoria do conhecimento] como *teoria material da ciência* ou como teoria dos *princípios materiais do conhecimento humano* [...] Também podemos, por isso, definir a teoria do conhecimento como a teoria do pensamento *verdadeiro*... [...] A teoria do conhecimento, como o nome já diz, é uma teoria, isto é, uma interpretação e uma explicação filosóficas do conhecimento humano” (HESSEN, 1999, p. 13 e 19 – itálicos no original).

Esse autor formula o que chama de “cinco problemas principais” sobre o conhecimento: 1º “Será o sujeito realmente capaz de apreender o objeto? Essa é a questão sobre a *possibilidade do conhecimento humano*”; 2º “A fonte e o fundamento do conhecimento humano é a razão ou a experiência? Essa é a questão sobre a *origem do conhecimento*”; 3º “Pergunta-se qual das duas interpretações do conhecimento humano é a correta [o objeto que determina o sujeito ou o sujeito que determina o objeto]. De forma abreviada, podemos chamar esse problema de questão sobre a *essência do conhecimento humano*”; 4º “O que se pergunta é se, além desse conhecimento racional, existe um outro, de outro tipo, um conhecimento que, por oposição ao conhecimento racional-discursivo, poderíamos chamar de intuitivo. Essa é a questão sobre o *tipos de conhecimento humano*”; e 5º “Se existe conhecimento verdadeiro, como posso reconhecer sua verdade? Qual é o *critério* que me diz em cada caso se um conhecimento é verdadeiro ou não?” (HESSEN, 1999, p. 26-28 – itálicos no original).

¹⁵⁹ Dooyeweerd (2010, p. 70-72) esclarece que o problema central da filosofia (não apenas a antropológica) envolve a concepção sobre o humano. Ao examinar o caminho trilhado por Kant, nota que este “aponta para a necessidade de uma autorreflexão crítica em nossos atos teóricos de pensamento, direcionando nossa reflexão em direção ao *eu pensante*”. É a esse *ego pensante* que toda experiência cognitiva está relacionada

A teoria do conhecimento dialoga sempre com a antropologia filosófica quando precisa abordar a possibilidade do conhecimento humano, sua origem, essência, espécies de conhecimento e critérios de verdade, os quais dependerão, radicalmente (na raiz), da concepção que se tenha sobre o ser humano, o sujeito cognoscente.

Não poderíamos avançar sobre os debates educacionais sem, ao menos, contemplar essa discussão fundamental que, filosoficamente, guiará os valores basilares das teorias da aprendizagem e de currículo.

A antropologia filosófica e a teoria do conhecimento indagam “quem é ser humano?”, enquanto sujeito cognoscente, e nossa tese, então, se dirige aos estudantes como uma expressão variante desse mesmo questionamento “quem são os discentes?”.

Grande parte das teorias da aprendizagem se volta para o ambiente, reações e estímulos externos (behaviorismo) ou para um tipo de indivíduo universal cuja mente corresponde a um organismo comum a todos os seres humanos (cognitivismo), ou, ainda, se apoiam num humanismo que pressupõe um idealismo (quase romântico) em torno do sujeito da aprendizagem e sua tendência natural a buscar o conhecimento como autorrealização.

Nossa tese explicita um equilíbrio em torno da visão sobre o humano enquanto sujeito cognoscente integral, conseqüentemente, reconhecendo as limitações e contribuições de seus constructos teóricos para explicar e intervir no mundo. Nesse sentido, é fundamental que os processos educacionais centrem atenção nos aprendizes e nas diversas formas de aprendizagens decorrentes da heterogeneidade estudantil.

Essa demanda revela a inadequação de metodologias estanques e pré-formatadas sem aberturas cognitivas. Pensamos em investir nas liberdades e autonomias dos alunos, de modo a direcionar para a necessidade de métodos ativos de aprendizagem, sem eliminar algumas formas tradicionais de ensino e de avaliação, mas sob um novo olhar que aponta funções diferentes e novas intencionalidades.

e “o caminho de autorreflexão crítica é, conseqüentemente, o único que pode conduzir à descoberta do verdadeiro ponto de partida do pensamento filosófico”. Adiante, Dooyeweerd (p. 241-242 – itálico no original) alude que “em um de seus esplêndidos diálogos, Platão apresenta seu mestre, Sócrates, como um homem obcecado com apenas uma meta em sua busca por sabedoria: conhecer a *si mesmo*. ‘Enquanto eu não obtiver sucesso em conhecer a mim mesmo’, disse Sócrates, ‘não tenho tempo para lidar com outras questões, que a mim me parecem insignificantes em comparação com essa’”. Por seu turno, Paulo Andrade (2016, p. 30), visando à superação do reducionismo antropológico, assevera que “O problema ‘o que é o homem?’ é uma das grandes interrogações presentes em todo o desenvolvimento da filosofia ocidental. No período moderno tornaram-se célebres as quatro perguntas kantiana que estão dentro do escopo da filosofia. São elas: O que posso saber? O que devo fazer? O que posso esperar? O que é o homem? O próprio Kant, porém observa que as primeiras três podem ser reduzidas à última questão, uma vez que tudo se funda no homem: ‘no fundo, tudo isto poderia reduzir-se à Antropologia, porque as três primeiras perguntas se referem à última’”.

Logo, o grande mérito de algumas teorias críticas e das teorias pós-críticas¹⁶⁰ é assumir a falibilidade dos procedimentos humanos para obtenção de um válido conhecimento totalizante do real, percebendo relações de poder e conflitos de interesses que afastam o mito da neutralidade nas ciências. Contudo, muitas críticas acabam se enredando também em dogmatismos ou fornecem a crítica sem conseguir propor uma base de sustentação para projetos concretos que não sejam também reducionistas. Isso tem a ver com a teoria do conhecimento, que falamos acima.

A conclusão, em síntese, do pensamento pós-crítico é de que não se pode conhecer a verdade absoluta (ou ela sequer existe) por meios de exclusivos recursos cognitivos do próprio ser humano (racionalidade, empiria, intuição, observação, indução, dedução, dialética, etc.). Por parte das teorias críticas, ainda, resta uma defesa ontológica em favor de um projeto legatário da modernidade.

Isso aponta para a percepção de que as ideologias, pré-conceitos, escolhas teóricas, fé religiosa, busca por conhecimento e autoconhecimento são empreendimentos humanos baseados em elementos não lógicos da experiência comum e, só depois, são refinados politicamente, moralmente, cientificamente, legalmente ou teologicamente.

Entendemos que uma proposta educacional, para ser vivenciada em universidades públicas, precisa, por força normativa da Constituição, se alinhar à laicidade estatal, que é uma confessionalidade que não abraça, com predileção, nem repele as manifestações dos fundamentos das outras crenças concorrentes, mas afirma sua própria religião civil como forma de garantir a pluralidade religiosa, ideológica, científica, etc. Exatamente, dada essa pluralidade que compõe uma nação, outras instituições confessionais e privadas (não laicas, ateístas, religiosas...) são admitidas para interagir no espaço público, para não se trilhar um laicismo beligerante e também por reconhecer que há possibilidade de produção de saber e formas de vida dignas e legítimas, para além de uma única ideologia político-jurídica ou governo de um Estado-Nação.

Feyerabend critica o “tratamento especial” dado à ciência, o que se mantém devido ao fato de acreditar-se no “‘conto de fadas’ de que a ciência não é mera ideologia, mas medida objetiva de todas as ideologias”. Para ele, o “caráter democrático da ciência” estaria na sua dinâmica que permite desvelar suas crenças internas, embora isso seja ocultado do grande público nos discursos dos cientistas. O desvelamento dos mecanismos irracionais da ciência,

¹⁶⁰ Entre as críticas, comentaremos as propostas de Freire (1979a, 1979b e 1997) e Saviani (2010). Para entender mais sobre as teorias pós-críticas, pode-se consultar Paraíso (2004). Nesta pesquisa, também citamos alguns pós-críticos ou pós-estruturalistas que pesquisam sobre currículo escolar.

segundo ele, tornaria a adoção de uma teoria uma decisão até mais racional, nos termos de uma nova racionalidade contextualizada e não racionalista¹⁶¹ (REGNER, 1994, p. 123).

Por identificar subjetivismo e arbitrariedade na liberdade “artística” dos cientistas criarem e descobrirem o mundo, Feyerabend propõe uma metodologia pluralista que afete a educação pública. Regner (1994) aponta como este teórico compara cosmovisões científicas e outras consideradas pré-científicas, tematizando também a figura do Estado e as ideologias. Para Feyerabend, a ciência moderna nasce reprimindo outras cosmovisões, de modo que a relação entre Estado e ciência evidencia que esta possui uma ideologia própria e não deve ter prerrogativas maiores do que as concedidas a outras ideologias num Estado democrático, em que os cidadãos devem escolher a forma de vida desejada, razão pela qual a educação pública deve expor os alunos a diferentes cosmovisões.

Como vimos, o debate metodológico e epistemológico das ciências é indissociável das questões ideológicas do Estado e da educação pública, sobretudo, no contexto contemporâneo de uma sociedade plural, culturalmente diversa e marcada por presença de múltiplas cosmovisões. Tais diferenças redundarão em distinções também científicas e pedagógicas, pelo que as práticas de aprendizagem deverão estar sensíveis a garantir as liberdades educacionais, tanto de ensinar quanto de aprender, de docentes e discentes.

Em razão disso, dentro das instituições estatais, como espaços públicos (as universidades, por exemplo), a tolerância e o respeito às manifestações das outras religiões e visões científicas (não apenas a do Estado – sua laicidade ou cientificismo) são consectários do próprio Estado democrático e suas garantias fundamentais dirigidas aos cidadãos. As “ciências”, como disse Rubem Alves, tem uma devoção de base não racional como as demais religiões. A diferença parece ser a dificuldade de a comunidade científica assumir tal devoção, o que é mais comum entre os outros religiosos, que falam de fé, sobrenatural, etc. Assim como há diversidade religiosa no mundo, baseada em crenças e cosmovisões diferentes, os campos científicos revelam uma multiplicidade de teorias sobre a realidade, a depender da ideologia ou da filosofia que forneça os fundamentos da devoção científica, ou seja, a depender do “motivo-básico religioso”.

Nesse ponto, Feyerabend busca apontar que “todas as metodologias, mesmo as mais óbvias, têm limitações” e, por isso, defende “uma *metodologia pluralista*”, sem cair num ceticismo ou anarquismo político/religioso (REGNER, 1994, p. 116 – itálico no original).

¹⁶¹ No racionalismo de Descartes, o sujeito pode conhecer a verdade por meio do uso correto da razão, com base na certeza autorreferente do próprio sujeito, seguindo regras do método científico. Algumas contribuições de Descartes podem ser consultadas no ensaio de Mendonça e Camargo Jr. (2016), os quais tentam afastar rótulos e estigmas dados, especialmente, pelos pós-modernos, a tudo que se chama “cartesiano”.

Acerca da escolha entre teorias, Feyerabend afirma que são feitas a partir de um “ponto-de-vista cosmológico” e com o recurso da “ilusão epistemológica”, pelo que a ciência deve ser vista de forma crítica e em relação “com outras maneiras de elaborar cosmovisões, e apresentando-a, na *educação* dos cidadãos e nas relações entre os diversos grupos e instituições, como *uma das possíveis* formas de vida, sem prerrogativas especiais” (REGNER, 1994, p. 124 – itálicos no original).

Reportando-se a Piaget, psicólogo da educação que será examinado mais adiante, segundo Regner (1999, p. 118-119), Feyerabend traz a tese de que as teorias não são comparáveis entre si porque se originam de “esquemas de pensamento incomensuráveis entre si, de estágios incomensuráveis no desenvolvimento da percepção e do pensamento do indivíduo”, bem como “de princípios ontológicos condicionantes das ideologias subjacentes a culturas diversas que impedem, tornam sem sentido determinados sistemas conceituais e que agem à base das cosmovisões encerradas nas nossas teorias científicas”. Essas cosmologias ou cosmovisões, geralmente, ficam implícitas nos discursos científicos.

Portanto, o esforço desta tese, ao tratar das teorias de currículo e de aprendizagem, será identificar uma proposta educacional mais adequada para lidar com a heterogeneidade estudantil, respeitando a laicidade estatal e assumindo os limites epistemológicos que as teorias possuem, já que, como veremos mais detalhadamente, invariavelmente, elas relativizam certos aspectos da realidade e sobrelevam outros (reducionismos). Se estivéssemos projetando uma proposta pedagógica para se implementar em instituições confessionais, cristãs, islâmicas, espíritas ou ateístas, por exemplo, seria pertinente e legítimo garantir a coerência e ser partidário da visão de mundo que fornece sentido de integralidade e integridade à referida comunidade fundadora da instituição de ensino, sem precisar colocar no mesmo patamar outros motivos básicos religiosos divergentes, o que é exigido do espaço público estatal.

Para a implementação no espaço público das universidades federais, objetos de nossa investigação, não forçaremos uma síntese entre as cosmovisões ou os motivos-base dos pensamentos, porquanto assumimos que são irreconciliáveis por sua natureza distintiva e também são definidores de identidades legítimas e originadoras da pluralidade. Todavia, faremos um esforço teórico de sintetizar elementos resultantes de teorias diversas, por entendermos pela compatibilidade de várias contribuições situadas em campos filosóficos distintos.

Nesse ponto, compartilhamos da visão de Dooyeweerd (2010), que parte de uma concepção pluralista da sociedade. Ele entende que o motivo-básico religioso, que orienta

uma cosmovisão, por exemplo, cristã, deve, para ser efetivamente, secular, respeitar a soberania de cada esfera social (econômica, pedagógica, jurídica, ética, pística, etc.). Portanto, as instituições de cada esfera (empresas, universidades, tribunais, igrejas, etc.) atuam conforme sua estrutura e desempenham sua função diferenciada, se relacionam entre si, contudo, sem perder sua natureza característica (uma espécie de ontologia), que permite dizer que “um tribunal não é uma empresa”, “uma igreja não é uma escola” ou “uma universidade não é uma família”.

Esse ambiente de debate filosófico é o que se almeja quando se pensa no espaço acadêmico, que não pode monopolizar a verdade sob a batuta exclusiva de uma certa escola do pensamento. A partir das lentes de vários teóricos, buscamos ampliar nossa visão sobre as aprendizagens, não ficando adstrito à totalidade das formulações que negligenciam outros aspectos do humano. Nossa empreitada é como se estivéssemos somando “verdades relativas” de cada filosofia e apontando antinomias, haja vista que “nenhuma filosofia pode prosperar em isolamento” (DOOYEWEERD, 2010, p. 107), até mesmo porque nenhum pensamento teórico é, de fato, autônomo da totalidade da vida. Nessa ótica, a verdade é um “processo”, e não uma “coisa”, que vai sendo descoberta, revelada ou testada na complexa realidade da ordem estrutural temporal da nossa experiência.

As nossas críticas aqui terminam por ser, desse modo, uma autocrítica em torno da capacidade (limites e possibilidades) da formulação teórica apresentada, além de reconhecer a autonomia relativa do campo acadêmico-pedagógico e as disputas de cosmovisões no seu interior.

Nossa posição será de um criticismo radical, não de um ecletismo arbitrário, pois não adotará nenhuma cosmovisão “científica” (nenhuma teoria da aprendizagem ou de currículo) de modo total e sem ressalvas, porquanto visamos aproveitar, criticamente, os “elementos de verdade” – expressão usada por Dooyeweerd (2010, p. 222) – de cada teoria e o máximo do que ela pode fornecer de subsídios para nossa proposta teórico-pedagógica voltada à educação jurídica no contexto de heterogeneidade estudantil.

Trilhamos de modo semelhante a outros pesquisadores. Por exemplo, como Valadares (2011, p. 48), ao defender um construtivismo¹⁶² humano moderado (não radical e não social),

¹⁶² Nossa aproximação do construtivismo não corresponde à aceitação de todos os seus pressupostos ou consequências. Aproveitamos seu fomento aos métodos ativos de aprendizagem para autodescobertas (sem excluir planejamento, orientações e momentos didáticos de ensino verbal pelo professor), entendendo que a ideia de “construção” do conhecimento representa uma gnose progressiva, gradual e limitada dos sujeitos aprendizes em relação à complexa realidade, por serem os humanos alienados do conhecimento total, o que deve servir como estímulo à investigação constante, permitindo versões diversas sobre o real, a partir de perspectivas parciais.

bem pontuou o equilíbrio da epistemologia subjacente à teoria da aprendizagem significativa, inspirada em Joseph Novak. Para ele, “com base em Hessen (1987), Popper (1982, 1987, 1993), Mario Bunge (1973, 2000) e vários estudiosos da natureza da ciência”, é possível concluir “que não é necessário cair-se no anti-realismo, no anti-objectivismo, no relativismo e no ceticismo quando se não defende uma objetividade forte da ciência e um realismo ingênuo”. Para escapar desses reducionismos, não se apega a qualquer dessas antíteses, mas adota um criticismo que reconhece o papel das visões de mundo a guiar as significações dos sujeitos em contato com a realidade.

Assim como Johannes Hessen (1999, p. 44 – *itálico no original*), entendemos que, “quanto à questão sobre a possibilidade do conhecimento, *o criticismo é o único ponto de vista correto*”, mas não como um sistema (como adotado por Kant) e, sim, enquanto método filosófico entre um dogmatismo radicado na autonomia da razão humana e os ceticismos (abrangendo subjetivismo, relativismo e pragmatismo). Por esse método, o conhecimento é possível e a verdade existe, porém se reconhecem os limites humanos e se exigem provas, nutrindo esperanças de obtenção de certezas, as quais dependerão sempre de elementos suprateóricos (ligados à cosmovisão dos sujeitos intérpretes da realidade).

Já tocando na antropologia filosófica e pensando nos efeitos sobre o processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, a visão essencialista (não existencialista) sobre o ser humano, mesmo podendo ter uma ideia de natureza humana definida, não implica na eliminação do reconhecimento das diversidades socioculturais das pessoas, tampouco afasta a adequação do uso metodologias variadas, assumindo que nem todos aprendem e devem ser avaliados da mesma forma.

Perante a inarredável ausência de neutralidade das ações humanas, se torna temerário definir, de antemão, antes de avaliar as práticas (sabendo que os instrumentos avaliativos também são ideologicamente marcados), qual a melhor a educação ou quais as concepções (pedagógicas, antropológicas e filosóficas) se mostram mais legítimas, especialmente, para orientar a educação pública num Estado laico e pluralista.

O educador Paulo Freire (1997, p. 13) nota bem essa questão e admite que o partido político que se encontra no exercício do governo¹⁶³, se atuar de forma coerente, tentará imprimir sua visão ideológica nas políticas educacionais:

¹⁶³ Essa politização da educação escolarizada encontra expressões que chamam atenção. Por exemplo, Giroux, de linha teórica crítica, defende que a função principal da escola é a emancipação dos sujeitos e que os professores são trabalhadores culturais, intelectuais públicos de oposição (LOPES, MACEDO, 2011). Na hipótese de um governo que se alinhe a essas ideias, caberia ao professor permanecer na oposição, mesmo que as diretrizes curriculares estejam orientadas à emancipação, de modo a resistir a esse processo? Entendemos que a

Não sendo neutro o espaço da escola, não significa porém que deva transformar-se numa espécie de terreiro de um partido no governo. O que, contudo, não é possível é negar ao partido no governo a coerência altamente pedagógica, indispensável, entre suas opções políticas, suas linhas ideológicas e sua prática governamental.

Diante da ausência de neutralidade e do pluralismo ético que marca a contemporaneidade, se mostra tarefa hercúlea, também nas políticas educacionais, encontrar pontos de tolerância que não alimentem intolerâncias, medidas equidistantes ou equilibradas entre as éticas e visões de mundo que formulam seu olhar sobre o que é o universo, a vida, o humano, a educação, a política, etc. Se tudo é relativizado ou relativizável, corre-se o risco de absolutizar essa máxima sempre em favor do grupo dominante ou privilegiado ou como lema de resistência por parte dos subalternizados ou marginalizados. Qualquer sacralização é perigosa, seja do oprimido ou do opressor, dos segmentos hegemônicos ou contra-hegemônicos. Por essa lógica, não é possível rotular um movimento ou outro, previamente, como (i)legítimo, especialmente quando não se admite um fundamento absoluto que sirva de critério basilar de julgamento, o que demanda o esforço por encontrar consensos axiológicos mínimos sobre o que não se pode negociar num cenário de choques de cosmovisões.

Desse modo, a construção dessa tese implicou em aceitar o desafio de autorreflexão e crítica aos teóricos utilizados como referencial da pesquisa. Ou seja, o uso de certas ideias e autores não significa concordância plena com todas as suas elaborações. Com isso, não consideramos partir para um ecletismo irracional, em que as bases dos pensamentos expostos se contradizem a ponto de comprometer as proposições. Ao estudar as teorias pedagógicas, notamos certo partidarismo ideológico e polarizações, como elemento claro da politização dos processos educacionais, mas, nas propostas formuladas para o ensino-aprendizagem, percebemos possibilidades de enriquecimento mútuo das teorias para forjar boas práticas metodológicas, que é o cerne de nossa tese.

Todavia, por dever de honestidade intelectual e para com a comunidade acadêmica, entendemos ser mais ético veicular uma tese que reconhece contribuições de certas orientações teóricas, ainda que parcialmente, dada a limitação das obras humanas (como suas teorias, métodos e instituições), cientes de que os sujeitos (professores, políticos, alunos e gestores acadêmicos) poderão utilizá-las por meios e para fins variados, inclusive, não projetados inicialmente.

escolha por uma teoria pedagógica deve respeitar o pluralismo político, de modo que a escola pública não se torne cenário de exclusão de qualquer ideologia presente na sociedade, não seja escola de um ou outro partido apenas, porquanto não deve ser também escola de um ou outro grupo, classe ou estrato social ou identitário.

Por exemplo, uma competência, um conteúdo, uma metodologia de ensino ou avaliação, pode ser forjado a partir de preferências certas ideológicas, não sendo adequado taxar ou rotular certa habilidade, tema ou técnica de ensino-aprendizagem como alinhada a posição “x” ou “y” num espectro político, porquanto o uso da técnica e o desenvolvimento da competência podem ser inspirados e direcionados, na efetiva prática, por outra pré-compreensão.

Os sujeitos do campo educacional modulam, em suas atitudes concretas, isso é notório, as atividades, efetivamente, realizadas, sejam na sala de aula do ensino tradicional, nas ações de pesquisa ou de extensão. O *telos* ou a finalidade da educação posta em prática, realmente, é o que parece mais importar, sendo os debates teóricos apenas ensaios ou esforços controladores das disputas no campo da vida cotidiana/escolar.

Como já expomos no início da tese, a educação ocorre não apenas em instituições escolares, muito menos, somente nas públicas. O aprendizado ao longo da vida é marca inerente ao ser humano. Então, quando se trata de pensar a educação superior pública, envolvendo jovens e adultos, que é o foco na nossa pesquisa (que vai se concentrar, ao final, na análise empírica das graduações em Direito da UnB e UFERSA), a discussão sobre currículo se relaciona ao propósito ou função da própria educação universitária. Afinal, educa-se para quê?

Ao tratar de planejamento curricular¹⁶⁴, essa pergunta é fundamental. Quais os objetivos da aprendizagem, como avaliar se tais objetivos foram alcançados, como avaliar o próprio currículo e os sujeitos envolvidos em sua concretização, quais valores, princípios e diretrizes que orientam o currículo... A matriz curricular se confunde, muitas vezes, com a chamada “grade”, em cursos que são organizados no formato de disciplinas. O currículo também pode variar quanto a essa organização, podendo ser particionado em módulos, ciclos, estruturado a partir de competências, problemas, temas geradores ou uma mescla desses elementos. Além disso, integra a noção acerca do currículo as metodologias de ensino-aprendizagem de e de avaliação, compreendidas como as técnicas, meios, estratégias e recursos didático-pedagógicos utilizados para viabilizar e aferir os resultados planejados pelo currículo. Para muitos, o currículo corresponde ao documento que o instrumentaliza, geralmente, denominado de Projeto Pedagógico de Curso (também chamado de Projeto Político/Científico do Curso).

¹⁶⁴ Planejamento é termo aqui empregado contra uma apologia aos caos e não como controle total ou expectativa quimérica de previsão e regulação de todas as condutas dos sujeitos, num estilo *top-down*.

4.2 A cientificidade da educação e suas interações com a política

Antes de avançarmos para análise de algumas concepções de currículo educacional, vamos proceder a algumas reflexões epistemológicas em torno do próprio estatuto (*status*) das ciências, iniciando com a problematização em torno da relação entre ciência e educação.

Saviani (2010) apresenta três momentos históricos do desenvolvimento da pedagogia, com base em Giovanni Genovesi, em sua obra “Pedagogia: da empiria em direção à ciência”. Na primeira fase, antes do século V a.C., a pedagogia se confundia com a própria prática de educar, marcada por imitações e intuições, com uso de repetições, memorizações, transcrições e castigos físicos. Num segundo instante, que durou até metade do século XX, a pedagogia se refere à reflexão crítica sobre a prática educativa, como uma meta-educação, teorizando e filosofando sobre os processos educacionais. Na etapa atual, a pedagogia se constitui como ciência cujo objeto é a educação. O próprio Genovesi admite que há várias “ciências da educação”, mas a pedagogia ocupa um lugar decisivo e distintivo nesse campo, porquanto as demais ciências da educação dependem dela.

Essa última fase de transição no Brasil, registra Saviani (2010) é marcada por um anseio inicial de assentamento epistemológico da pedagogia enquanto ciência, seguido de desconfiança dos educadores em receber esse rótulo. Desde a década de 1930, período do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, se proclamava o desejo de afirmar o embasamento científico para institucionalizar as ciências da educação. Até antes da década de 1950, predominavam estudos da psicologia, os quais passaram a dividir espaço com crescentes avanços da sociologia sobre a educação, seguindo-se, a partir de 1960, da acumulação de pesquisas da economia da educação. “A aspiração da pedagogia ao estatuto científico prosseguiu nos anos seguintes com o debate entre ‘behaviorismo’ e ‘cognitivismo’ que contrapôs os adeptos de Skinner e de Piaget” (SAVIANI, 2010, p. 17).

Chegados os anos de 1990, o pensamento pedagógico brasileiro passou a lançar mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo “pós” ou “neo”. Essa “condição pós-moderna”¹⁶⁵ fomenta a desconfiança com o projeto modernista e sua racionalização. Por isso, a ciência também se torna alvo de descrença e sua produção não passa a ser digna de mais credibilidade do que os demais saberes e práticas sociais. Para Saviani (2010), três categorias ajudam a compreender o tipo de pensamento pedagógico contemporâneo: neoprodutivismo (pedagogia da exclusão fundada no capital humano,

¹⁶⁵ A expressão “condição pós-moderna” é, inclusive, o título de uma obra de referência no tema, cuja autoria é de Jean-François Lyotard (2009).

produtividade e mercado), neo-escolanovismo (investe no “aprender a aprender” para assegurar capacidade adaptativa aos tempos atuais) e neoconstrutivismo (renovações do construtivismo de Piaget ligadas à “pedagogia das competências” e ao neopragmatismo).

Saviani critica essa postura e entende que as coisas existem e essa realidade é que determina as ideias e não o inverso, assim como sustenta que é possível conhecer o real, pois o ato criativo do conhecimento não produz os objetos, mas apenas categorias do pensamento sobre a realidade. Com isso, acredita Saviani (2010), contrapõe o ecletismo e relativismo pós-moderno, fornecendo conhecimentos científicos para prática educativa “eficaz”.

Notamos que, se deve ser “eficaz”, é porque visa produzir resultado. Há uma finalidade (um *telos*). A citada busca “desinteressada” pela verdade se “contamina” de interesses e disputas de poder. Sob um olhar pós-moderno, os grupos e classes em jogo constituirão o real pela linguagem¹⁶⁶. Assim, se instaura a batalha hermenêutica pelo sentido “verdadeiro”, mesmo para escolas que admitem, ontologicamente, a existência de uma realidade objetiva (um estado de coisas, uma ordem estrutural que limita a interpretação).

Para o citado autor, recordando o pensamento grego sobre o fenômeno do conhecimento, a escola (podemos compreender toda a educação institucionalizada, o que inclui a universidade) se justifica não pela necessidade de propagação da opinião do senso comum (*doxa*), tampouco pela veiculação da sabedoria decorrente da história de vida (*sofia*), porém pelo conhecimento metódico e sistematizado (*episteme*), o qual deve ser a base para estruturação do currículo. Conclui que, embora pareça óbvio, tem-se esquecido ou ocultado que “está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia)” (SAVIANI, 2010, p. 30):

Esse esquecimento e essa ocultação terminam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização conduzindo a que, no atual clima pós-moderno, os currículos escolares tendam a ser sobrecarregados com atividades impregnadas do cotidiano, do senso comum, subsumidas por orientações motivadas por apelos mercadológicos e midiáticos sem qualquer consistência teórica, embora abusem do termo “pedagogia” adotando denominações como: “pedagogia de projetos”, “pedagogia das competências”, “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia corporativa”, “pedagogia do professor reflexivo” e outros, avançando até mesmo para nomenclaturas mais bizarras como “pedagogia do amor” e “pedagogia do afeto”.

¹⁶⁶ Sob a ótica pós-estrutural saber e poder são indissociáveis na instituição do “mundo real”, o mundo simbólico, cujos sentidos são construídos pela linguagem (“virada linguística”), pela cultura, vista não apenas como objeto de ensino ou produção cotidiana, mas como viabilizadora da própria significação (LOPES, MACEDO, 2011, p. 203).

Em seu escrito “Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica”, após citar a ideia de Gramsci sobre a escola, Saviani (2010) finaliza afirmando que a educação não tem a capacidade de determinar mudanças sociais de forma autônoma, razão pela qual deve se articular com os movimentos sociais populares para superação da ordem social. Ao invés de “sociedade do conhecimento”, Saviani entende que o momento atual é de uma “sociedade da informação”, dada a fragmentação de informações que circulam, o que demanda a capacidade de compreender e conectar os fenômenos e seus significados. Sustenta também que a exclusão educacional não será eliminada sem erradicar a marginalização socioeconômica, pelo que a organização curricular de todos os níveis educacionais deve ter a ordem social atual como referência, a fim de que os educandos acessem os fundamentos e pressupostos que permitiram o desenvolvimento tecnológico, passando pela compreensão dos princípios científicos e não da mera operação das tecnologias da informação, bem como da articulação entre ciências humanas e naturais.

Saviani (2010) critica o que ele entende por “individualismo” da pedagogia das competências, embora reconheça a existência das competências “afetivo-emocionais”. Ora, se as competências afetivo-emocionais dizem respeito à visão do sujeito enquanto componente de relações com outros, não se sustenta a crítica de que há um necessário individualismo na concepção educacional voltada às competências. Essas competências têm a ver com uma ética não egocêntrica, visam desenvolver habilidades e capacidades de desenvolver empatia, alteridade, altruísmo, trabalho em equipe, respeito, tolerância e ultrapassam a dimensão técnica e economicista de um fazer profissional.

Essa conotação atomizada das competências, como se elas apenas se importassem em preparar indivíduos isolados e em como melhorar sua carreira profissional, é uma redução compreensiva do real potencial das competências e do compromisso com uma práxis educativa engajada também em processos sociais coletivos, dos quais a educação faz parte.

Os críticos radicais das competências, geralmente, são partidários de outras concepções curriculares que parecem não visualizar sensatez em posições antagonistas, tampouco que o termo “competências” pode ser algo distinto daquilo que estão acusando. A visão mais ampliada sobre as competências que defendemos é compartilhada pelos pesquisadores Claisy Maria Marinho-Araujo e Leandro S. Almeida (2016, p. 8):

A ampliação conceitual defendida nesse artigo tem como base os fundamentos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Sob essa orientação, a noção de competência se expande à dimensão intersubjetiva, pois que considera a influência das relações histórico-culturais e os motivos sociais compartilhados nas atividades coletivas. A

ênfase em processos coletivos não minimiza capacidades, interesses, expectativas, projetos e aspirações particulares dos sujeitos; pelo contrário, de forma dialética, favorece a autonomia no sentido da emancipação das relações alienantes, fortalece opções solidárias e articula a formação educacional e profissional às dimensões ética e sociopolítica.

Assim, entendemos que essa censura à pedagogia das competências se funda numa acirrada defesa de certa pedagogia (como exemplos que veremos, a “histórico-crítica” e as “pós-estruturalistas”¹⁶⁷) contra qualquer “concorrente”, ou analisa casos específicos de aplicação dessa perspectiva em um dado contexto, que não se coaduna com a nossa defesa de como deveriam ser desenvolvidas as competências, ou se trata mesmo de incompreensão propositadamente interessada. Incompreensões ou maus usos de qualquer metodologia põem em xeque qualquer teoria, seja liberal, socialista, pós-moderna, etc. Contra isso, não há outro meio senão correções e ajustes para implementar a ideia que parece ser mais adequada, que fomenta a liberdade dos alunos e do professor, para a aprendizagem ser significativa e capaz de preparar os sujeitos para investigar e intervir na realidade, mobilizando os conhecimentos prévios e aqueles trazidos na escolarização (educação formal, inclusive, universitária).

Para Saviani (2010), “aprender a aprender” seria mera construção individual a partir daquilo que o aluno já sabe, sem acréscimo do conhecimento científico. Ora, em nossa visão, isso não é o “aprender a aprender” das competências que temos defendido. O “aprender a aprender” é mais metodológico do que epistemológico, digamos assim, no sentido de que investe no “como” aprender ou validar conhecimentos e não tanto “naquilo” que se aprende. Não deixa de ser epistemológico também porque ensinar a “aprender a aprender” pressupõe ensinar como identificar conhecimentos válidos, úteis, tecnicamente adequados, socialmente relevantes, transformadores, etc.

Como a educação universitária é tida como aquela que transmite e também produz conhecimento sobre diversas áreas da “ciência”, e sabendo-se que a história da ciência revela mudanças de paradigmas sobre as concepções acerca do que seria a própria ciência, quais seriam seus objetos e métodos, com reflexões sobre a validade do conhecimento e até se é possível conhecer, não há como se criar a expectativa de acreditar num conhecimento científico último e inquestionável a ser repassado para os alunos como verdades dogmáticas.

¹⁶⁷ O pós-estruturalismo constrói seu axioma e dogmatiza a crença de que não existe um “sujeito consciente” (filosofia da consciência), “diluindo a subjetividade na textualidade: o sujeito não é um ser autônomo que usa a linguagem mas algo inventado por ela” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 205). Assim, defende que a linguagem não descreve algo que existe no mundo físico, pois isso seria uma perspectiva realista e essencialista. Entendemos que há polissemias e usos arbitrários da linguagem, pelos sujeitos, para se referirem aos objetos do conhecimento, todavia, não assumimos o radicalismo irrealista pós-estrutural, o que não nos impede de notar as relações de poder que estão intrincadas nas práticas de significação das coisas.

Seria um contrassenso se “a ciência”, que tantas vezes se reformulou, não preparasse seus iniciantes (alunos) a avançarem nas pesquisas, munidos dos saberes e instrumentais atuais, mas também os estimulando a inovar, de forma autônoma e criativa, como um treinamento aberto às polifonias e à multiculturalidade no âmbito dos saberes também não-científicos.

Não se trata de uma postura niilista, que nega a possibilidade de conhecer, mas de processar o conhecimento socialmente produzido pela comunidade acadêmica, em diálogo com outras comunidades, especialmente aquelas das quais seus aprendizes se originam, portando saberes que enriquecem aquela outra.

Ao pensar no espaço da universidade, a nossa perspectiva de valorizar os saberes da tradição e dialogar a ciência com conhecimentos não-científicos (senso comum, cultura popular, etc.) não significa uma igualação em termos de validação de todos os conteúdos e teses, porém em reconhecimento para efetiva troca com e entre os sujeitos heterogêneos que compõem o corpo docente, discente e a comunidade em que a instituição se encontra inserida.

A postura adotada em nossa investigação percebe os limites do Iluminismo racionalista que alimenta a ciência moderna e seus avanços, assim como das críticas pós-modernas (os limites da própria crítica e de suas contribuições).

Os domínios afetivos e pré-lógicos dos estudantes, suas histórias de vida e interesses, devem participar dos processos educacionais para que estes sejam significativos, de modo que os demais sujeitos (alunos, professores e gestores) não invisibilizem etnias, crenças e sentimentos, não sustentem orgulhos excludentes nem forcem a renúncia às cosmovisões e filosofias de vida que conferem identidade e integridade às pessoas.

A vida acadêmica, a ciência e a sociedade parecem ter mais a ganhar, em termos de emancipação e também de eficiência técnica, se souberem aproveitar a riqueza cultural dos seus membros. Ao tratar do domínio afetivo e dos objetivos educacionais, Bloom (1972), há décadas, já manifestou preocupação semelhante ao debate contemporâneo em torno de patrulhamentos ideológicos nas práticas educacionais¹⁶⁸.

A mudança ou manutenção dos diversos aspectos que compõem a ordem social deve ser colocada como possibilidade de realização. A educação deve fornecer elementos para reflexão crítica sobre as condições de vida, colaborando para atuação ética dos alunos como cidadãos que constroem sociabilidades. Assegurada a liberdade de aprender e ensinar,

¹⁶⁸ “A educação dá acesso para possibilidades de livre escolha e decisão individual. A educação ajuda o indivíduo a explorar muitos aspectos do mundo e mesmo de seus próprios sentimentos e emoção, mas escolha e decisão são assuntos do indivíduo. Por outro lado, a doutrinação é considerada como capaz de reduzir as possibilidades de livre escolha e de decisão. É considerada como uma tentativa para persuadir e compelir o indivíduo a aceitar um ponto de vista ou crença específica, a agir de uma maneira particular e a manifestar um valor e uma maneira de vida específicos” (BLOOM, 1972, p. 16).

atividade em que não há neutralidade, as escolas e universidades devem ir além de meras instâncias preparatórias de mão-de-obra docilizada pela instrumentalização da técnica, bem como superar a ideia de ser um espaço para formar, primordialmente, pessoas engajadas politicamente, seja alinhadas a ideologia que for, em prejuízo do devido domínio tecnocientífico, da própria convivência humana, das diversidades e dos pluralismos (no plural, para incluir o pluralismo ético, religioso, cultural, político, epistemológico, etc.).

Essa atuação exige humildade¹⁶⁹, tolerância e respeito às diversidades epistêmicas, de cosmovisões e socioculturais. O respeito às histórias e trajetória de vida dos estudantes e da comunidade escolar implica compreender, albergar e dar condições, nos espaços educacionais, ao preparo dos egressos para construção de seus itinerários formativos, profissionais, ideológicos e pessoais (particulares), conforme melhor lhes pareçam, após reflexões ético-políticas sobre os conhecimentos inseridos na proposta curricular democraticamente estabelecida, ciente de que não há escolhas neutras ou imutáveis.

O que entendemos por “aprender a aprender”, criticado por Saviani, não significa um radical construtivismo¹⁷⁰ antirrealista pós-modernista, porém não limita o conhecimento e a intervenção sobre a realidade ao ensino de um único método ou verdade científica. O ato de “ensinar a aprender” não importa dizer que tudo é válido ou que a realidade não existe e tudo é relativo, porém tem mais relação com fornecer instrumentais diversos e planejar caminhos para que os educandos, com mais autonomia, construam seus itinerários formativos de modo mais ativo/participativo, visando uma aprendizagem mais significativa para eles.

¹⁶⁹ Recordamos aqui o que disse Paulo Freire sobre o papel do educador (1997, p. 19 - itálico no original): “É que não existe *ensinar sem aprender* e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer”.

¹⁷⁰ Entre os diversos “construtivismos” (no plural mesmo), entendemos por equilibrada a e razoável a posição de Mintzes, Wandersee e Novak, denominada de “construtivismo humano” (diferenciando-se do radical e do social), na obra “Ensinando ciência para a compreensão – uma visão construtivista” (2000, p. 17 *apud* VALADARES, 2011, p. 54), os quais, logo no prefácio, afirmam: “Em contraste com a noção de construtivismo radical e social, o construtivismo humano toma uma posição moderada sobre a natureza da ciência. Por um lado, acha as opiniões dos ‘positivistas-lógicos’ clássicos intelectualmente indefensáveis; por outro acha que muitos construtivistas criaram um mundo mental relativista que acaba por se destruir a si próprio. Prefere, em vez disso, uma visão da ciência que reconheça um mundo externo cognoscível, mas cujo conhecimento depende em grande parte de uma luta intelectualmente exigente para construir heurísticamente explicações fortes, através de largos períodos de interação com os objetos, factos e outros indivíduos. Na sua forma mais simples acredita que os seres humanos são criadores de significados, que o objetivo da educação é construir significados partilhados e que este objetivo pode ser facilitado através da intervenção ativa de professores bem preparados”.

Com efeito, os métodos ativos se mostram mais aptos ao preparo e desenvolvimento de competências¹⁷¹ cognitivas, técnicas e éticas, por articular bem conhecimentos, habilidades e atitudes. Numa ótica comportamentalista, reconhece-se a importância de estímulos que produzam respostas psicomotoras; na visão cognitivista, os organismos dos sujeitos aprendem e assimilam, estruturando suas mentes, ao construírem seus itinerários formativos; e, numa perspectiva humanista, os afetos e as emoções são considerados e a autorrealização do aprendiz seria proporcionada mediante a aprendizagem significativa.

Quanto à avaliação dos resultados do que foi construído/descoberto, o avanço tecnocientífico e a ética socialmente partilhada fornecerão critérios de validação das investigações e para refutar/confirmar algumas hipóteses, com uso de certos recursos e equipamentos, assim como considerando os benefícios sociais, as teorias e os objetos produzidos, a tornar evidente o imbricamento ciência-tecnologia-sociedade (CTS). Essa disputa entre critérios, certamente, evidenciará choques entre visões de mundo, mas não parece haver outra maneira de respeitar a pluralidade e não impor a uniformização, senão aceitar o desafio de conviver com as diferenças.

Nesse percurso, nem tudo é válido e o currículo deve contemplar seleção de métodos, conteúdos, habilidades, as competências relevantes para o contexto, sem se fechar para as inovações e descobertas que decorrem da heterogeneidade das condições humanas. Assim como a verdade religiosa, cultural ou científica pode servir a vários fins, as metodologias ativas¹⁷² e a educação para competências também poderão ser politicamente direcionadas,

¹⁷¹ Como iremos expor adiante, exploraremos a aprendizagem baseada em competências na perspectiva de Aurelio Villa e Manuel Poblete (SÁNCHEZ e RUIZ, 2007), os quais se referem às competências genéricas instrumentais, interpessoais e sistêmicas, como grupos de competências que se subdividem em outras 35 competências.

¹⁷² Isabel Simões Dias (2010, p. 76), em seu artigo “Competências em Educação: conceito e significado pedagógico”, reúne várias categorias trabalhadas em nossa tese, como competência, aprendizagem significativa e aponta para a necessidade de metodologias ativas. Para esta autora, a escola deve centrar “a atenção no sujeito, incentivando-o a encontrar informação por si mesmo. Fomenta o aprender a aprender, desenvolve a capacidade dos sujeitos para realizarem aprendizagens significativas por si mesmos, num vasto conjunto de situações e circunstâncias. Valoriza a aquisição de estratégias cognitivas de exploração e de descoberta, de planificação e de regulação da própria actividade. Incentiva a formulação de hipóteses, de experimentar e de raciocinar sobre dados e sobre o sentido das coisas. Fomenta o aprender a pensar [...] valorizando o processo, a auto-reflexão, o controlo pessoal e a consciencialização do próprio processo. A meta principal da escola de hoje não é, assim, ensinar conteúdos, mas desenvolver competências que permitam ao sujeito alcançar sucesso pessoal e profissional. Visa permitir a cada um aprender a utilizar os seus saberes para actuar com eficiência. Esta escola fomenta o carácter adaptativo e converte os conteúdos em meios que possibilitam aos alunos desenvolver competências. [...] Num processo educativo centrado na aprendizagem e no sujeito aprendente (e nas suas capacidades para aprender), torna-se evidente uma abordagem por competências (González & Wagenaar, 2003)”. Nesse sentido, “uma abordagem ao ensino/aprendizagem por competências incita a considerar os saberes como recursos a serem mobilizados, a trabalhar por meio de problemas, a criar e/ou (re)utilizar novas metodologias de ensino/aprendizagem, a negociar e a desenvolver projectos com os alunos, a optar por uma planificação flexível, a incentivar o improvisado, a caminhar no sentido de uma maior integração disciplinar, na direcção do desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar”.

para transformação ou acomodação de valores e situações da ordem social, para progressos e/ou conservações de costumes, práticas e ideias.

Mas, é preciso que se diga que, enquanto técnica ou perspectiva educacional, um currículo ou teoria pedagógica (mesmo que, historicamente, tenha sido proposta e utilizada por tantos grupos ideológicos distintos), pelo fato de investir em metodologias participativas e desenvolvimento de competências, fundada na lógica do aprender a aprender visando à aprendizagem significativa, não se define, necessariamente e *a priori*, como partidário de um conservadorismo ou progressismo inato, tanto do ponto de vista da cultura, da tradição, da economia ou da política. A proposta que defendemos é de aproveitar saberes locais, o senso comum, os conhecimentos prévios dos sujeitos sem desconstruir as conquistas da racionalidade moderna que proporcionou avanços científicos em várias áreas do conhecimento humano. O uso ideológico que se fará desse conjunto deve ser tematizado, mas sem imposições ou relativizações absolutistas.

O educador e demais atores do processo educacional (gestores escolares/acadêmicos, estudantes, comunidade e famílias dos alunos) é que irão refletir sobre as condições sócio-históricas, teses científicas e saberes da tradição que permeiam a conjuntura e a matéria analisada, dialogando as visões de mundo e as ideologias existentes sobre fenômenos e realidades estudadas nas disciplinas, módulos, projetos e outras atividades. O respeito à história da ciência e dos aprendizes exigirão dos professores preparo para planejar um curso que forneça as condições dos alunos compreenderem as contribuições e limites das ciências, assim como para lidar com as trajetórias de vida dos estudantes, as quais poderão ser fortalecidas no sentido de enraizarem a tradição originária ou de transformarem-se a ponto de escolherem novos rumos antes não vislumbrados (certo aspecto transcendente da educação).

Na relação ciência e política, é preciso notar que as críticas do pós-modernismo entram em choque com alguns aspectos das políticas de identidade, tanto raciais quanto sexuais, o que toca em nosso objeto de investigação que envolve as cotas, como ações afirmativas que enfatizam diferenças, mas se articulam com políticas de igualdade.

Nanda (WOOD, FOSTER, 1999), mesmo criticando o relativismo pós-modernista, reconhece que os críticos da ciência são motivados por interesses e sentimentos igualitários, democráticos e antirracistas, engajando-se com os novos movimentos sociais. Todavia, desconfia que esse caminho poderá não trazer os resultados políticos desejados, dada a relativização que gera falta de fundamento para criticar tradições culturais que ela considera

hostis. Portanto, sua preocupação é com o uso e a função política da ciência, que precisa ter um discurso válido sobre a “verdade” (conhecimento universal válido sobre o mundo, mesmo que marcado pela possibilidade de mudança).

Segundo Maia (2013, p. 22-23), Nanda faz “uma defesa da ciência além dos limites da ciência”. Por outro lado, o citado autor pontua que “A verdade pós-moderna implica uma rejeição da própria verdade, é, portanto, uma ‘verdade’ que condena a ‘verdade’”.

De alguma forma, a ciência moderna manifesta o desejo de ser uma religião secular da sociedade, uma espécie de senso comum a todas as pessoas. Historicamente, a Revolução Francesa demonstra a aversão às instituições religiosas, mas o positivismo nascente, como de Comte, funda a Religião da Humanidade (LACERDA, 2009). Essa ciência moderna que profere verdades e é baseada na confiança dada a seus dogmas, revela-se mística e muito dinâmica, o que é um problema para proporcionar segurança numa realidade complexa que vai muito além do racionalizável e testável/verificável/refutável.

Em sua conclusão, Maia (2013, p. 25) entende que “o debate entre marxistas e pós-modernos representa, muitas vezes, a busca pela anulação do outro a partir de argumentos que variam de formulações valorativo-normativas a formulações autoexcludentes”. Por isso, sustenta que “não parece que a alternativa esteja em uma dessas opções, pelo menos não nas suas versões extremadas”. Para ele, “a alternativa esteja, justamente, em uma postura mais humilde do pesquisador ao aceitar suas limitações – e as limitações da racionalidade e da ciência – na busca pela compreensão da realidade e da vida social”, sendo “essa a grande semelhança entre pós-modernos e marxistas: a ausência de humildade”.

Esse tipo de terceira via é a buscada em nossa tese, que reconhece as contribuições teóricas de diversas perspectivas, cientes dos pontos de incompatibilidade existentes entre elas, mas sem deixar de notar e apontar os limites que todo pensamento humano carrega. Esses limites, aproveitando o vocabulário de Bacon e revelando um teor místico-religioso na raiz de toda teoria científica, são como “ídolos” que impedem ou dificultam o conhecimento humano sobre a natureza. Para Eva (2006, p. 78), essa postura de Bacon e “o seu próprio método é essencialmente o de uma verdadeira e legítima humilhação do espírito humano”.

Nutrimos uma certa confiança na ciência sem renunciar à suspeita, como antídoto contra o “cientificismo”. Rubem Alves dirige críticas ao cientificismo porque essa postura faz crer numa virtude que alcança alguns poucos escolhidos (os cientistas). Na relação ensino-aprendizagem, uma postura cientificista do professor pode, por exemplo, bloquear as próprias inovações científicas se os saberes e experiências dos aprendizes não forem levados em conta como validáveis ou superáveis pela autocrítica e não por um culto ao científico ou ao popular.

Além disso, o cientificismo docente sempre será seletivo e partidário de ideologia/teoria científica (conscientemente ou não), privando os alunos da possibilidade de refutá-la ou conhecer outras possibilidades. A atitude científica (não cientificista) deve ser mais humilde e autorreflexiva. Logo, é preciso ser cientista sem ser cientificista¹⁷³.

O aprender a aprender visa superar esse mito difundido de que os professores ou autores dos livros são os que sabem de tudo. Mas, quais professores e quais livros? E quando há divergências entre mestres e obras? A capacidade crítica e reflexiva do estudante dependerá da sua habilidade de aprender a aprender, por caminhos criados por si e/ou seguindo a trilha de outros, a partir de conteúdos apresentados pela ciência e saberes prévios da sua tradição, enfim, por sua construção que não desconstrói tudo (irrealismo) nem parte do zero (o que seria um construtivismo radical).

A extrema confiança na ciência moderna pode consolidar uma espécie de absolutismo ou fanatismo epistêmico, que não reconhece suas limitações por concordar com os efeitos políticos, econômicos ou sociais que as teorias geram. A ciência e a técnica se tornam ideologias¹⁷⁴, que podem estar a serviço de um governo, partido ou grupos de interesses dos mais diversos. Por outro lado, a desconfiança com os saberes não-científicos (populares) na educação, pode parecer elitismo e marginalização dos saberes da tradição, favorecendo a manutenção do *status quo*, pela reprodução da visão dominante, ou se expressa a crença de que a ciência possui a verdade capaz de empoderar os sujeitos subalternos para a revolução contra a tradição comunitária e os produtores do conhecimento hegemônico (como se estes não controlassem também os “aparelhos científicos”¹⁷⁵). Por isso, é possível concluir que o debate em torno da educação e da ciência é, sobretudo, sobre política.

Nesse sentido, importante trazer para a reflexão a citação de Habermas (1987, p. 46), que denuncia a politização da ciência e sua racionalidade técnica:

¹⁷³ É, nesse sentido, que Rubem Alves (1981, p. 7) expressou: “O cientista virou um mito. E todo mito é perigoso, porque ele induz o comportamento e inibe o pensamento. Este é um dos resultados engraçados (e trágicos) da ciência. Se existe uma classe especializada em pensar de maneira correta (os cientistas), os outros indivíduos são liberados da obrigação de pensar e podem simplesmente fazer o que os cientistas mandam”.

¹⁷⁴ Acerca disso, pode ser consultada obra de Jürgen Habermas (1987), intitulada “Técnica e Ciência como ‘Ideologia’”.

¹⁷⁵ Louis Althusser (1970, p. 62 e 49), em sua obra “Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado”, entende que “o aparelho escolar é de facto o aparelho ideológico de Estado dominante nas formações sociais capitalistas”, juntamente com os aparelhos religioso, familiar, jurídico, político (partidos), sindical, imprensa e meios culturais. Outro exemplo que Althusser apresenta é da preocupação de Lênin “de revolucionar o Aparelho ideológico de Estado escolar (entre outros) para permitir ao proletariado soviético, que tinha tomado o poder de Estado, assegurar o futuro da ditadura do proletariado e a passagem ao socialismo”. Na mesma obra, Althusser cita também Gramsci como um pensador marxista que compreendeu que o Estado não se reduz ao aparelho repressivo, mas envolvia as instituições ideológicas da sociedade civil, entre as quais, cita a escola.

A acção racional dirigida a fins é, segundo a sua própria estrutura, exercício de controles. Por conseguinte, a “racionalização” das relações vitais segundo critérios desta racionalidade equivale à institucionalização de uma dominação que, enquanto política, se torna irreconhecível: a razão técnica de um sistema social de acção racional dirigida a fins não abandona seu conteúdo político.

Apresenta-se como um risco à democracia apostar na ideia de que a emancipação projetada pela educação formal vem pela socialização do conhecimento tecnocientífico de ponta, sem considerar valiosos também os saberes produzidos pelos educandos e suas comunidades, haja vista, inclusive, que esse discurso da “ciência” pode estar apontando contra os interesses do povo, seu controle e dominação. Numa visão mais dialógica dos saberes, aos aprendizes cabe a tomada de posição diante do que a educação apresenta de novo, para assimilar, criticar e autoanalisar o repertório de conhecimento alargado pela escolarização, sem, previamente, validar esse ou aquele conhecimento como melhor.

A própria forma de expressar “ciência” no singular encobre a realidade de coexistência de discursos científicos diversos e até antagônicos, concorrentes, no campo das pesquisas naturais e sociais. Esse velamento decorre da disputa que pretende impossibilitar que se acate como científica certa linha de pensamento acadêmico, em favor exclusivista de outra teoria aceita por parcela da comunidade de cientistas. Para compor o processo educacional, não pode se ter a ciência apenas como o conhecimento metódico e sistematizado pelo materialismo histórico-dialético, pela indução, pela dedução ou por uma única maneira de produzir teorias e investigar objetos. As abordagens múltiplas devem ser apresentadas aos aprendizes, com seus limites e potencialidades.

A decisão de manter ou modificar a si e ao mundo cabe ao estudante, não sendo essa escolha reveladora de êxito ou ineficácia da instituição de ensino. A visão de mundo do estudante pode ou não ser transformada, assim como do professor, apoiando ou criticando autores e obras utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Em respeito à pluralidade de visões, a educação estatal laica e democrática não pode eleger uma forma filosófica, científica ou religiosa como a única adequada. É isso que orienta, inclusive, o funcionamento de escolas públicas do campo, indígenas e quilombolas, as quais adequam metodologias e linguagens a públicos específicos, mas que precisam seguir diretrizes gerais para todas as escolas do país. As especificidades não podem retirar o direito dos estudantes de terem contato com conhecimentos variados, que permitam aos sujeitos modificarem seus modos de pensar e viver ou fortalecê-los para preservar tradições.

É preciso, pois, reconhecer e assumir a incapacidade dos seres humanos produzirem teorias completas e infalíveis sobre toda a realidade e objetos pesquisados, ainda que apelem para a crença na razão, na consciência, na empiria, ou para a fé no materialismo histórico-dialético, etc.¹⁷⁶. Esse cenário nos convida a (des)confiar e ter cautelas em relação às verdades científicas criadas/criadas. No ambiente acadêmico, os conhecimentos ali veiculados e produzidos sempre devem se assumir não-neutros, parciais, limitados e potencialmente provisórios, haja vista serem notáveis as revisões teóricas que modificam o pensamento científico, as crises de paradigmas, as atualizações e refutações de narrativas científicas a cada nova descoberta ou aplicação de métodos diversos.

As convenções e pactos intersubjetivos são indispensáveis para viabilizar a convivência fundada em acordos provisórios possíveis a partir da “verdade”, seja revelada, descoberta ou consensuada, conforme a crença, paradigma ou cosmovisão prevalente. Apesar disso, os desacertos permanecem em relação a qual visão parcial (não-neutra) deve prevalecer em dado conflito, em certo momento histórico. A tensão sugere relativizações, que podem descaracterizar identidades, ou, ainda, pode provocar disputas e cisões traumáticas tendentes a fortalecer visões absolutistas, extremistas e radicalmente (desde a raiz, dos fundamentos) antagônicas.

O modelo educacional tradicional secular, por exemplo, corre o risco de ser reducionista sobre a própria condição humana, caso não considere a multidimensionalidade humana, que reúne seus aspectos físicos, biológicos, espirituais, mentais, psicológicos, culturais e sociais. As abordagens pedagógicas costumam sobrelevar algumas dessas dimensões em detrimento de outras, como a teoria psicogenética de Piaget (MUNARI, 2010). Em resposta a isso, há esforços de pensadores da complexidade (Edgar Morin¹⁷⁷) e da educação biocêntrica (Rolando Toro¹⁷⁸) que tentam ampliar o olhar acerca da condição humana e sua multidimensionalidade. Teorias pedagógicas holísticas, ecológicas e sistêmicas são formuladas como expressões dessas tentativas de superação de dualismos que

¹⁷⁶ Ora, no interior do pensamento religioso, que se costuma rotular de dogmático, admite-se a falibilidade das próprias produções teóricas com origens e base na fé revelada: “Cada reflexão filosófica é uma atividade humana falível, e uma filosofia cristã não tem, como tal, uma posição privilegiada nesse aspecto” (DOOYEWEERD, 2010, p. 106).

¹⁷⁷ Nas referências desta tese, constam obras de Morin (2000, 2003 e 2007) que convergem numa proposta educacional alinhada ao pensamento complexo.

¹⁷⁸ Sobre educação biocêntrica, pode-se consultar a dissertação de Soares (2012).

caracterizam o terreno das disputas filosóficas que repercutiram nas teorias da aprendizagem (FRANCO, 2000)¹⁷⁹.

Franco (2000, p. 48) chama de “Teoria Holística, a qual se centra na integração do ser humano no macrocosmo [...] Trata-se de uma perspectiva de unificação”, razão pela qual ele inclui os estudos que buscam reunir contribuições diversas que aproveitem e superem o dualismo entre o materialismo behaviorista e o idealismo cognitivista.

Um das consequências do Dualismo, que a nosso ver se mantém, é sobre a educação. Com a sua influência, generalizou-se a convicção da existência de comportamentos corporais e mentais distintos. Os próprios conteúdos, as organizações e os sistemas de ensino, expressando este dualismo, privilegiam as aprendizagens cognitivas ou teóricas em detrimento das motoras ou práticas (FRANCO, 2000, p. 54).

A diversidade de perspectivas amplia o conhecimento sobre os objetos vistos de vários ângulos. O ato de conhecer não cria a realidade, embora construa uma visão sobre ela, razão pela qual admitimos certo “construtivismo” equilibrado (não radical e irrealista). As interpretações é que são construídas, como meios ou formas de experimentar, testar, tocar e conhecer a realidade¹⁸⁰, podendo ser validadas ou não, refutadas, empiricamente comprovadas, logicamente aceitas, etc.

Inseridos nesse cenário, enquanto avançamos em justificar nossas escolhas teórico-pedagógicas, que orientam esta tese, e de tratarmos sobre as concepções e normas curriculares que guiam e dirigem os cursos jurídicos brasileiros, analisaremos algumas correntes do pensamento pedagógico, com ênfase nas teorias de aprendizagem e de currículo.

¹⁷⁹ No âmbito cristão, a chamada “Educação por Princípios” configura-se num esforço em prol da educação numa perspectiva integral (HELPA, 2015), também chamada “Abordagem Educacional por Princípios” (BORGES, 2017).

¹⁸⁰ Como bem disse Paulo Freire (1979b, p. 14), “O homem, por ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta. Somente Deus sabe de maneira absoluta”. Logo não podemos pensar que qualquer teoria, método ou sistema humano contém resposta para tudo ou acerta em tudo, tampouco deve se propor a dar conta das totalidades dos problemas sociais. Como ser humano, o próprio Paulo Freire admite os limites da sua proposta educacional, estando no tempo e na história, tem consciência disso, e afirma que apenas “para Deus também não existe tempo; porque está sobre ele” (1979b, p. 16). Enquanto humano, somos temporais e localmente situados, podendo “transcender” (figurativamente) por meio de relações criadoras de opções, o que deve ser papel da educação, fornecendo caminhos e alternativas para os educandos.

5 TEORIAS DE APRENDIZAGEM E TEORIAS DE CURRÍCULO COMO EXPRESSÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

Uma vez demarcada a indissociável relação entre ideologia e conhecimento, não se torna possível defender teorias de aprendizagem e de currículo como manifestações científicas produzidas fora das relações de poder que marcam a sociabilidade humana.

Ao invés de limitar o debate ou de paralisar as pesquisas acadêmicas, tal percepção coloca em evidência interesses e disputas de poder que envolvem o conhecimento, sua forma de transmissão/construção, recepção/assimilação, bem como a própria seleção do que deve ou não ser produzido ou tematizado no espaço das instituições de ensino.

Assim, entramos nas questões que envolvem os processos de ensino-aprendizagem e as decisões em torno da curricularização do conhecimento escolar, que são centrais para formulação de qualquer proposta pedagógica. Nessa seara, identificaremos distinções e aproximações do currículo centrado ou baseado em competências que defendemos em relação a algumas teorias pedagógicas.

5.1 Disputas no pensamento político-pedagógico entre as teorias da aprendizagem

Para iniciar configurando o cenário quase “bélico” que envolve as teorias da aprendizagem, traremos a percepção de Marco Antônio Moreira (1999), para quem o uso da expressão “teoria da aprendizagem” não tem sido feito de modo tão rigoroso, uma vez que muito do que se chama “teoria da aprendizagem” sequer trata desse tema como objeto central, como o caso da teoria de Piaget, que aborda o desenvolvimento cognitivo, ou das teorias psicológicas ou do próprio construtivismo, que são tratadas como teorias da aprendizagem em face das repercussões daquelas abordagens sobre a aprendizagem. Segundo Moreira (1999, p. 19), “teorias de aprendizagem são, portanto, tentativas de interpretar sistematicamente, de organizar, de fazer previsões sobre conhecimentos relativos à aprendizagem”. Todavia, o autor ressalta que o próprio conceito de “aprendizagem” é de raro consenso.

Como já adiantado, ainda no primeiro capítulo desta tese, partimos da visão de que a educação deve ser voltada para desenvolver competências, as quais compreendem as dimensões cognitivas, afetivas, atitudinais, haja vista que o conceito de competências abrange conhecimentos, habilidades e posturas dos sujeitos. Desse modo, nossa percepção teórica

atravessa teorias¹⁸¹ que centralizam o comportamento (behaviorismo), a cognição (construtivismo) e a autorrealização do indivíduo (humanismo¹⁸²), porém sem se apegar, exclusiva e integralmente, a uma ou outra abordagem, como já explicado no tópico anterior.

Seguimos essa linha, no sentido de nos aproximarmos das contribuições teóricas de diversas filosofias, sem a elas prestar culto ou se fixar de modo estático, visando uma mentalidade crítica de entendimento mútuo:

Cada corrente filosófica pode contribuir para o teste, seja das suas, seja de outras visões filosóficas no que diz respeito aos dados que, até o momento, têm sido negligenciados. Pois a descoberta de estados negligenciados em nosso horizonte experiencial não é monopólio de uma escola filosófica em particular. [...] Aqueles que participam em tal discussão devem penetrar nas pressuposições suprateóricas uns dos outros de forma a serem capazes de exercer uma crítica da visão filosófica alheia. Assim, eles estarão também preparados para aprender uns com os outros, testando suas concepções filosóficas divergentes do mundo empírico pelo real estado de coisas na ordem estrutural da experiência humana, a qual é uma condição comum para toda filosofia (DOOYEWEERD, 2010, p. 107 e 109).

As atividades, metodologias, perfis dos egressos, objetivos, princípios e demais elementos dum projeto de currículo devem assegurar espaços para ações que mobilizem os domínios cognitivos, psicomotores e afetivos. Não devem ser padronizados currículos que contemplem apenas uma visão de mundo, seja teórica, científica, política, econômica, religiosa ou de outra ordem, sob o prejuízo de empobrecimento da educação pública e ruptura com princípios republicanos e democráticos, de liberdade de pensamento, de expressão e do pluralismo político. Não assumir os limites epistemológicos de qualquer proposta unificadora, por isso, reducionista, significa insistir em formulações curriculares como uma espécie de “teoria de tudo”¹⁸³. É, por isso, que trouxemos, na tese, também críticas possíveis a práticas fundadas em competências, tanto como autocrítica quanto como definição do que compreendemos como sendo a legítima concepção das competências.

¹⁸¹ Essas três teorias são vistas por Marco Antônio Moreira (1999, p. 13-14) como “filosofias” ou “visões de mundo”, como sistemas de valores que “estão subjacentes às teorias”, reconhecendo que nem sempre é possível “enquadrar claramente determinada teoria de aprendizagem em apenas uma corrente filosófica”.

¹⁸² Esse humanismo não é adotado aqui como o humanismo iluminista e suas consequências historicistas, porém são aproveitadas as contribuições da psicologia de Carl Rogers no que diz respeito à centralidade do aluno e sua realização no processo de ensino-aprendizagem, orientando métodos e estratégias didático-pedagógicas.

¹⁸³ Acerca de uma “teoria do tudo”, Armando de Sousa e Silva (2011, p. 157), escreve sua dissertação do Mestrado em Filosofia Moderna e Contemporânea, da Universidade do Porto. Ele associa a pretensão de se construir uma teoria explicativa da totalidade ao fato da nossa mente carregar uma “ideia ancestral do Uno em lugar do múltiplo”. Prossegue o autor, afirmando que “é talvez por isso que alguns dos nossos melhores homens de ciência estão esperançados na descoberta de uma teoria Geral Unificada e não de duas de três, de quatro ou mais teorias. Essa única teoria corresponderia assim à formatação a que fomos submetendo e foi submetido o nosso próprio cérebro, ao longo de milhares de anos de evolução humana”.

Nosso suporte teórico está fundado numa educação que dialoga elementos fundamentais para a aprendizagem significativa dos alunos (se aproximando do humanismo de Carl Rogers, e das teorias de aprendizagem de Novak e Ausubel). Esse processo se potencializa e se consolida com a assimilação curricular que reflita o conhecimento poderoso (de que trata Michael Young, a ser explorado mais adiante), integrando e contextualizando saberes da tradição e da ciência de ponta (cognitivismo). Entendemos que isso deve ser feito de modo não disciplinarizado (fragmentado) e com emprego de metodologias ativas, reconhecendo a posição dos aprendizes como agentes participativos do processo de ensino-aprendizagem (construtivismo), especialmente no caso de jovens e adultos no espaço universitário. Os estudantes precisam demonstrar (behaviorismo) a aquisição ou desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas (emocionais), psicomotoras (comportamentais) e sociais. E, por competências, é sempre importante frisar, compreendemos a mobilização integrada e complexa de conhecimentos, habilidades e atitudes.

As três formas de aprendizagem (cognitiva, afetiva e psicomotora) se associam às abordagens de ensino (cognitivista, humanística e behaviorista). Defendemos que as metodologias ativas mobilizam comportamentos, assim como promovem a aquisição de conhecimentos de modo mais significativo, favorecendo também o olhar para o aluno enquanto pessoa que cresce e se realiza durante o processo mais participativo.

Há autores que denominam a defesa das abordagens ativas como “medo dos conteúdos”. Nesse sentido, passam a defender “conteúdos escolares básicos” e que o “processo seja discutido nas escolas e não imposto por formuladores curriculares”, defendendo, ao mesmo tempo as “disciplinas científicas como fontes fundamentais para a determinação do que deve ser ensinado”, sem deixar de preocupar-se com a pluralidade cultural (LOPES, MACEDO, 2011, p. 191).

Entendemos que essa visão corre o risco de polarizar, indevidamente, saberes e métodos participativos. O lado positivo da crítica é que fortalece a ideia de autonomia institucional para definições curriculares. Mas, não se deve acolher a falsa oposição entre ciência e cultura, saberes acadêmicos e conhecimentos populares. Ora, diversos ramos das ciências não apenas fazem da cultura popular seu objeto de análise, mas dialogam e aprendem, assim como ensinam e transportam sentidos das comunidades e sujeitos comuns, pessoas não-cientistas. Portanto, as competências não têm medo de conteúdos, tampouco da ciência.

Dado o teor das críticas que são, geralmente, interpostas ao currículo baseado em competências, é preciso frisar sempre que esse modelo educacional não possui caráter meramente utilitarista, tampouco elimina a importância de conteúdos ou a possibilidade de termos disciplinas como elementos estruturadores de matrizes curriculares, embora tenhamos como mais adequada a integração de conteúdos¹⁸⁴ voltada ao desenvolvimento de competências, em diversos níveis e estágios da formação acadêmico-profissional, sem necessária disciplinarização das “grades curriculares” habituais¹⁸⁵.

Essa integração de conteúdos essenciais pode acarretar unidades e componentes curriculares organizados em módulos ou ciclos, escapando à tradicional disciplinarização do saber. Esta consiste num esforço de sistematizar estudos e pesquisas, mas revela seus esgotamentos e limites, especialmente, em questões mais complexas, que exigem ação interconectada de diversas pessoas e áreas de conhecimento. Na esteira do pensamento complexo de Edgar Morin, com o qual estamos de acordo nesse aspecto, a transdisciplinaridade tem várias contribuições para a educação jurídica¹⁸⁶.

É importante destacar que uma teoria da aprendizagem, segundo Moreira (1999), reúne três aspectos fundamentais: 1) representa a visão de um pesquisador sobre a questão; 2) sintetiza vastos conhecimentos em formulações simplificadas; e 3) cria uma explicação sobre o que é e como funciona a aprendizagem.

Por isso, podemos encarar cada teoria como expressão de subjetividades dos seus proponentes, com recortes necessários da realidade, consistindo num esforço explicativo que, pelas próprias condições de sua proposição, em certa medida, é arbitrário e limitado em termos compreensivos da complexa realidade dos processos de aprendizagem humana.

¹⁸⁴ A tentativa quixotesca de colocar conteúdos em disciplinas (quando conteúdos, geralmente, extrapolam certos limites disciplinares), para alguns, pode sugerir a possibilidade real de elencar todos os tópicos e matérias num compartimento disciplinar. Mais honesto e exequível é admitir que o ensino por conteúdos e disciplinas seleciona, arbitrariamente ou legitimamente, alguns tópicos e matérias tidos como essenciais, com objetivo de formar competências, preparar os estudantes para a vida, não apenas profissional, mas, para uma atuação ética e técnica na sociedade. Assim, o foco não é tanto o conteúdo e exauri-lo, mas forjar um aprendiz apto a lidar com os saberes no enfrentamento de problemas.

¹⁸⁵ A noção de “currículo em espiral”, utilizada por Jerome Bruner, se adequada à nossa visão, pois “significa que o aprendiz deve ter oportunidade de ver o mesmo tópico mais de uma vez, em diferentes níveis de profundidade e em diferentes modos de representação” (MOREIRA, 1999, p. 82). Ou seja, o conteúdo está sempre presente, mas não ensimesmado em termos de ser “absorvido” pelo aprendiz.

Essa ideia se assemelha à hipótese de Ausubel (2003, p. XVI), que defende e se utiliza, em seus escritos, de certo “grau de redundância” que seja “intencional” para fortalecer a memorização de ideias, as quais auxiliam na aprendizagem, quando são discutidas em contextos relevantes, o que ele chama de “repetição multicontextual”, enquanto alguns livros e professores ainda acreditam que a “redundância de qualquer tipo” seria “a violação de um ponto de honra sagrado”.

¹⁸⁶ Em nossa dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2014), tratamos acerca da necessidade de formação de juristas preparados para lidar com a transdisciplinaridade e para fazer uso do pensamento complexo.

Portanto, ao defendermos o uso de metodologias ativas, não tomamos partido por uma ou outra epistemologia, como já fizemos ressalvas anteriormente, ao contrário, afirmamos a importância da participação efetiva dos estudantes como recursos cognitivos que tornam a aprendizagem mais significativa, além de desenvolvedora de posturas práticas, forjando habilidades e autorreflexões éticas nos sujeitos envolvidos, seja para conservar certos padrões sociais ou transformá-los, de acordo com a cosmovisão dos sujeitos¹⁸⁷.

Por parte do professor, a própria escolha de um método ativo ao invés de outro já implica numa certa condução do processo, assim como quando realiza as intervenções durante a realização das atividades, com perguntas, seleção de questões-centrais, introdução de problemas, escolha de temas, validação de conteúdos e conclusões dos discentes. O grande mérito das metodologias ativas é estimular a participação a ponto do docente deixar de ser um mero conferencista (embora possa ser o melhor conferencista em termos de conteúdo, retórica e “domínio de palco/plateia”) que se calca em confundir ensino com transmissão-absorção de informações pela oralidade, desconhecendo que as fontes de acesso às informações estão muito além da pessoa do professor e a aprendizagem vai além da escuta/leitura e memorização/reprodução de conteúdos. Contemporaneamente, com as tecnologias da informação e comunicação em franca difusão, o papel do educador deve ser ainda mais de ensinar os estudantes a serem ativos na seleção de conteúdos válidos, a serem competentes e habilidosos para tomada de decisões e atuações éticas perante os problemas.

Para Piaget, os “bons alunos” são assim considerados devido à capacidade de adaptação ao ensino que é ofertado, de modo que os meios empregados para alcançar a aprendizagem precisam considerar o nível cognitivo dos mais variados estudantes, para que haja oportunidades didático-pedagógicas isonômicas para avanço intelectual. Para o autor (1977, p. 17 *apud* MOREIRA, 1999, p. 105), “são as ‘lições’ oferecidas que lhes [aos “maus” alunos] escapam à compreensão, e não a matéria”. O “insucesso” escolar, portanto, pode ser atribuído à incapacidade do educador de entender o nível cognitivo dos aprendizes para lhes permitir a reestruturação cognitiva para assimilação das novas informações. Entendemos que essa é apenas parte (muito importante) da explicação, diante do cenário complexo das instituições de ensino, das condições de trabalho docente e da vida dos estudantes.

¹⁸⁷ “Se se deseja, como necessariamente se faz cada vez mais sentir, formar indivíduos capazes de criar e de trazer progresso à sociedade de amanhã, é claro que uma educação ativa verdadeira é superior a uma educação consistente apenas em moldar os assuntos do querer pelo já estabelecido e os do saber pelas verdades simplesmente aceitas. Mas mesmo caso se tenha por objetivo formar espíritos conformistas prontos a trilhar os caminhos já traçados das verdades adquiridas o problema implica em determinar se a transmissão das verdades estabelecidas terá mais êxito mediante o procedimento de simples repetição ou mediante uma assimilação mais ativa” (PIAGET 2003, p. 33-34).

Disso decorre que, no contexto de heterogeneidade estudantil, os métodos participativos, os mais variados possíveis, são instrumentos muito adequados para o ensino-aprendizagem, não apenas nas escolas do ensino básico, mas também nas universidades. Ao ativar a participação dos estudantes, torna-se mais importante conhecer e valorizar as condições de cada sujeito da aprendizagem, favorecendo que esta seja mais significativa.

Contudo, isso não conduz a um individualismo metodológico ou fragmentação das turmas. Ao contrário, assim como Piaget, destacamos a relação entre os métodos ativos e o trabalho em grupo, não apenas porque muitas das metodologias consistem em atuação coletiva, mas porque “a escola ativa supõe necessariamente a colaboração no trabalho” (MUNARI, 2010, p. 53) e essa atuação integra o que Piaget chama de “educação moral” (não moralista), que favorece a autonomia e o relacionamento com os outros. Nesse sentido, é preciso notar que “o indivíduo [...] só se descobre na medida em que aprende a conhecer os outros”¹⁸⁸. Então, o egocentrismo é superado pela cooperação que “é um método característico da sociedade que se constrói pela reciprocidade dos trabalhadores e a implica, ou seja, é precisamente uma norma racional e moral indispensável para a formação das personalidades” (MUNARI, 2010, p. 65).

Num cenário de estudantes diversos culturalmente e desiguais socioeconomicamente, podemos vislumbrar a possibilidade do uso das metodologias ativas para atuações colaborativas e aprendizagens mútuas entre os sujeitos diferentes, fortalecendo vínculos e aptidões para além do puramente cognitivo. A sensibilidade do professor é exigida para que o efeito não seja o reverso, guetificando-se os espaços. Também não cabe aqui falar que o professor teria que “dar aulas” individuais.

Piaget (2003) trabalha com a ideia de “percepção” da realidade. Como já temos exposto, entedemos que as percepções dos sujeitos variam a depender da cosmovisão que lhe orientam no mundo da vida, nos atos de significação, mas as cosmovisões também podem ser alteradas com as experiências dos indivíduos.

“Piaget enfatiza o caráter estatístico e probabilístico da percepção”, longe de expressar uma precisão, pois é um processo de hipóteses a serem testadas, decorrente “de pré-categorização no sentido de que sempre supõe a aplicação de esquemas que, na verdade, não passam de pré-categorias ou preconceitos”, aos quais os objetos são assimilados ou acomodados (PENNA, 1977, p. 34-35).

¹⁸⁸ Não há como não recordar do “aprender a conviver”, um dos pilares da educação, trazido no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1998).

Ainda, é preciso que se diga que, ao reconhecer que cada sujeito constrói seu conhecimento de modo particular, isso não elimina a possibilidade de submeter a percepção do aprendiz à avaliação¹⁸⁹ ou validação em termos de utilidade, eticidade ou conformação empírica, por meio de recursos disponíveis. Essa avaliação pode ser feita pelo próprio estudante, por seus pares, pelo professor, pela escola, bem como outras instâncias da vida social, como a comunidade afetada diretamente ou o mercado de trabalho, por exemplo.

Se a diversidade de modos de aprendizagem dos discentes deve orientar múltiplas formas de ensino pelo professor, não é diferente quanto aos instrumentos de avaliação. Não significa dizer que qualquer compreensão estará correta e deva ser bem avaliada, tampouco que o avaliador deva buscar uma avaliação que corresponda à compreensão exata do aluno. Todavia, o mecanismo avaliativo precisa ser apto a captar ou extrair o máximo da compreensão dos estudantes, razão pela qual se deve valer de recursos diferenciados, formativos, continuados e/ou somativos, tais como autoavaliação, exames escritos, orais, testes demonstrativos/práticos, ações criativas, lúdicas, formais, trabalhos colaborativos, individuais, virtuais, presenciais, etc.

Dá-se daí se extrai que a valorização da trajetória ou história de vida dos aprendizes¹⁹⁰ faz sentido também, uma vez que estes é que são os sujeitos da aprendizagem que se pretende atingir. Conhecê-los melhor e fomentar o autoconhecimento deles se mostra significativo, tanto na identificação de aspectos cognitivos da estrutura intelectual e formativa, a partir da qual o docente vai intervir, quanto na consideração de outros elementos identitários, culturais e socioeconômicos que compreendem os processos indissociáveis de viver e aprender.

Do construtivismo de Piaget, aproveitamos à ênfase dada aos métodos ativos e à história/trajetória de vida dos aprendizes, não apenas no curso dos processos de aprendizagem, mas os elementos que constituem esses sujeitos, seus pertencimentos,

¹⁸⁹ Piaget foi um crítico ferrenho do sistema de avaliação. Nesse ponto, não o acompanhamos no sentido de abolir notas ou conceitos, embora reconheçamos os vícios e desvantagens de muitas técnicas de avaliação da aprendizagem. Assim, entendemos pela necessidade social da avaliação e não apenas subjetiva (o conhecimento deve ser relevante para a comunidade), assim como a função avaliativa tem o potencial de auxiliar o aprendiz (indicando acertos e outros caminhos) e o melhoramento da própria prática pedagógica. As funções avaliativas, especialmente, as avaliações de caráter formativo, as contínuas e as autoavaliações, são, portanto, significativas, sem prejuízo de momentos somativos e de avaliações por terceiros, para definir a permanência ou o avanço dos aprendizes para estágios de formação que abordarão níveis mais profundos de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes). Não será o foco de nossa tese a questão de avaliação da aprendizagem, porém consideramos importante pontuá-la aqui. Concordamos com Ausubel (2003, p. 36) de que “o grito de guerra dos progressistas de que o estudante deve assumir total responsabilidade pela própria aprendizagem foi distorcido para uma doutrina de irresponsabilidade pedagógica”.

¹⁹⁰ Munari (2010, p. 23), ao destacar o princípio de Piaget de “desenvolver paralelamente a toda aprendizagem uma metareflexão sobre o próprio processo de aprendizagem”, nota “diversas tendências, cada vez mais numerosas, no que diz respeito às ‘biografias educativas’, ou às ‘histórias de vida’, como instrumento pedagógico”, além de perceber um “fluxo crescente de pesquisas e de intervenções pedagógicas com traços de metacognição”.

condições socioeconômicas, culturais e conhecimentos prévios, como plataforma para o desenvolvimento cognitivo, criativo e em colaboração. Mais do que acumulação de conteúdos, Piaget se concentra numa prática educativa apta a preparar sujeitos críticos e autônomos.

O ensino adequado deve estar mais avançado e orientado para níveis superiores. O professor-mediador deve estar atento para utilizar instrumentos e signos contextualmente inseridos na zona proximal dos estudantes. Eles, por sua vez, deverão responder quais os significados foram compreendidos para que o docente avalie se correspondem aos que são socialmente compartilhados. A interação da aprendizagem é, assim, um intercâmbio de significados. Não se nega, com isso, a possibilidade do professor também aprender, a partir do acréscimo de significados dos estudantes à sua organização cognitiva. Todos os envolvidos no processo devem ter a oportunidade de se expressarem. As mudanças conceituais também decorrerão do complexo de interações sociais que afetarão os significados e das formas como são internalizados pelos sujeitos, corrigindo e ajustando os sentidos e interpretações sobre a realidade (MOREIRA, 1999).

Embora as teorias behavioristas e cognitivistas (construtivistas e interacionistas) considerem o sujeito cognoscente como aquele que aprende e se desenvolve, vimos que a posição deste agente é relativa em cada perspectiva já apresentada, ora sendo enfatizado o meio, ora os estímulos, as estruturas mentais, os significados socialmente partilhados, as interações entre sujeitos ou entre eles e os objetos/informações. Nos “três tipos gerais de aprendizagem”, identificados por Moreira (1999, p. 139-140), temos diferenciações relacionadas ao olhar sobre o sujeito cognoscente em cotejo com o meio. Na “psicomotora”, o ambiente é sobrelevado junto com os eventos exteriores ao indivíduo; na “cognitiva”, o aprendiz é peça central que atribui significados em sua mente; na “afetiva”, os sentimentos dos alunos são centralizados, porquanto vistos como pessoas, sendo essa a preocupação central das abordagens “humanísticas”.

De acordo com nossas posições já afirmadas no início deste capítulo, tentamos escapar aos reducionismos teóricos comuns às filosofias que embasam, epistemologicamente, as correntes pedagógicas. Todavia, não deixamos de aproveitar os elementos de diversas teorias que podem cooperar para a aprendizagem. Assim como notamos limites e contribuições das visões comportamentalistas e cognitivistas para a proposta desta tese, a orientação humanística também trará aspectos importantes para os processos de ensino-aprendizagem, porquanto ela destaca a autorrealização e o crescimento pessoal do estudante, visto como ser integral, englobando as dimensões cognitiva, psicomotora e afetiva.

Não é demais frisar que defendemos a tese de que o uso das metodologias ativas e a educação baseada em competências se adequam melhor à educação superior contemporânea, enfocando a educação jurídica, sobretudo, no contexto de heterogeneidade estudantil, por serem os discentes jovens e adultos com histórias e trajetórias de vida que precisam ser observadas para se atingir aprendizagens significativas.

No contexto de pluralidade cultural, os sujeitos, professores, alunos e gestores acadêmicos, são convocados a lidar com a diversidade, a sensibilizar-se com as diferenças, valorizar histórias de vida e a preparar-se para os choques culturais. Nesse ambiente, as competências culturais são desenvolvidas. Elas centralizam o pluralismo nos currículos, em favor de competências interculturais, mas não apenas em termos de comunicação idiomática e, sim, de diálogos respeitosos entre éticas, valores e cosmovisões de diversos sistemas culturais. A convivência com o “Outro” deve ser aproveitada para que os alunos aprendam a superar preconceitos, reforçar ou reconstruir identidades, além de superar estereótipos no ambiente escolar que dificultam o êxito de jovens ligados às minorias.

Diante da atenção que damos aos sujeitos da aprendizagem, com ênfase sobre o segmento estudantil que, com a adoção das ações afirmativas, se depara com um cenário de dificuldades culturais e socioeconômicas, não mais tanto para o mínimo acesso formal às instituições de ensino, mas para a permanência qualitativa (entendendo-se a “equidade” como elemento fundamental da qualidade) e a efetiva inclusão nos espaços educacionais, entendemos ser muito relevante recorrer às ideias de Carl Rogers. Ele enfatiza a aprendizagem afetiva, classificado como um humanista.

A psicologia rogeriana, conhecida como “terapia centrada no cliente” (não o chamando de paciente, para propor uma posição ativa do indivíduo, horizontal e não patológica¹⁹¹), considera a voluntariedade e a responsabilidade do sujeito como pontos centrais da sua construção. Ao tratar do ensino, Rogers visa à aprendizagem “pela pessoa inteira”, não formulando uma teoria, mas propondo “princípios de aprendizagem” (MOREIRA, 1999, p. 140) para se chegar ao que ele denomina de “aprendizagem significativa” (conceito um pouco diferente do que Ausubel vai chamar de aprendizagem significativa¹⁹²).

¹⁹¹ Apesar da tentativa de enfatizar uma posição mais ativa do sujeito, também criticamos o termo “cliente” que aponta para uma relação mercantil de consumo, inadequada para o ambiente educacional, sobretudo, público.

¹⁹² No início deste trabalho, já esclarecemos nossa posição em torno dessa sutil e complementar distinção teórica, inclusive, tal diferença terminológica não consta em diversas traduções dos autores para a língua portuguesa. Ambos dizem respeito à significação pessoal que a aprendizagem precisa ter, considerando a estrutura particular do aprendiz.

Segundo Moreira (1999, p. 141), “Rogers acredita que as pessoas têm dentro de si a capacidade de descobrir o que as está tornando infelizes e de provocar mudanças em suas vidas” e, quando esta capacidade está latente, o terapeuta deve ajudar o indivíduo a mobilizá-la, de modo não-diretivo, com observações pontuais para favorecer o autoconhecimento e as circunstâncias que o afetam. A premissa básica de Rogers é que o ser humano é “bom” e propenso ao crescimento pessoal, o que fará se não houver ameaças que paralisem suas potencialidades. Esse psicólogo tem uma visão fenomenológica, conforme a qual a realidade a ser considerada é aquela percebida pelo indivíduo, sendo ele o centro do mundo das suas experiências perceptíveis.

Seja pelas evidências históricas de práticas “desumanas”, seja por uma cosmovisão cristã ou com base em diversas filosofias seculares, não temos como aderir, integralmente à visão do homem “bom”, que lembra a ideia de “bom selvagem” de Rousseau, mas que já repelimos ao tratarmos da falibilidade e imperfectibilidade humana, a partir da discussão epistemológica precedente, em torno da teoria do conhecimento e antropologia filosófica. Também não caminhamos para uma visão ultrapessimista (como “*lupus est homo homini*” de Hobbes), preferindo o equilíbrio que encara vícios e virtudes nos seres humanos, o que não retira desses a dignidade nem os coloca acima de qualquer suspeita. Em sala de aula ou em qualquer ambiente social, parece bem nítida a ingenuidade de encarar os sujeitos como “bons” em essência ou em todas as suas práticas.

Isso não nos impede de aproveitarmos subsídios da psicologia rogeriana, uma vez que esse seu pressuposto, se removido, não faz ruir todo edifício do pensamento em torno da importância dos sentimentos das pessoas, vistas para além de um agente cognitivo, voltadas à aprendizagem significativa, que considera os afetos e a relevância do crescimento pessoal.

Então, vamos listar os citados princípios de aprendizagem trazidos por Carl Rogers (1975, p. 160-165) e repetidos por Moreira (1999, p. 142-145), os quais transcrevemos abaixo, literalmente, seguindo-se de comentários nossos, em tabela por nós elaborada:

TABELA 3

Princípio	Comentário
1) “Seres humanos têm natural potencialidade para aprender”	O sistema de ensino não deve criar obstáculos para essa tendência ou potencialidade
2) “A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos”	Os educadores devem indicar a pertinência dos conteúdos e demais elementos das práticas pedagógicas, tanto para a vida profissional quanto para a vida pessoal dos aprendizes

3) “A aprendizagem que envolve mudança na organização de cada um – na percepção de si mesmo – é ameaçadora e tende a suscitar reações”	Deve haver ações para eliminar a intimidação simbólica entre estudantes e o uso dos instrumentos de ensino e de avaliação por parte dos professores como mecanismo ameaçador e dificultador da aprendizagem
4) “As aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem ao um mínimo”	As metodologias utilizadas devem ser diferenciadas para permitir potencializar as capacidades dos diversos estudantes, evidenciando as habilidades e conhecimentos dos alunos, não apenas seus possíveis déficits
5) “Quando é fraca a ameaça ao ‘eu’, pode-se perceber a experiência sob formas diversas e a aprendizagem ser levada a efeito”	As oportunidades de aprendizagem devem ser múltiplas, a fim de não impedir o avanço de estudantes devido à baixa diferenciação das experiências disponibilizadas, tanto para ensino quanto para avaliação
6) “É por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa”	O uso de metodologias ativas atende à promoção da aprendizagem que modifica comportamentos, atitudes e concepções, não se detendo ao acúmulo de conteúdos
7) “A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente do seu processo”	É preciso investir em autonomia para o estudante trilhar o seu itinerário formativo, com flexibilidade curricular, assim como assumir as responsabilidades pelos êxitos e insucessos, autorrefletindo sobre suas escolhas e formas de aprendizagem
8) “A aprendizagem auto-iniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz – seus sentimentos tanto quanto sua inteligência – é mais durável e impregnante”	A aprendizagem é do aluno, não do professor ou da instituição de ensino, logo, devem-se assegurar oportunidades para tomadas de iniciativas pelo próprio aprendiz, o qual poderá desfrutar de experiências integrais de imersão no ambiente de aprendizagem
9) “A independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitadas, quando a autocritica e auto-apreciação são básicas e a avaliação feita por outros é de importância secundária	A liberdade para criar deve fazer parte de todo processo de aprendizagem, inclusive, como forma de investir no preparo de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos, capaz de autoavaliar-se
10) “A aprendizagem mais socialmente útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança”	Num cenários de mudanças cada vez mais profundas e constantes, o “aprender a aprender” ¹⁹³ é essencial

Acerca do papel do ensino, Rogers entende que o mundo moderno exige que a educação tenha o objetivo de “facilitar a mudança e a aprendizagem”, haja vista que as intensas e constantes transformações sociais exigem a capacidade do sujeito se adaptar e

¹⁹³ Moreira (1999, p. 144) vai dizer que esse “aprender a aprender” de Rogers é diferente, embora não antagonico, do expresso por Novak e Gowin (1996), pois a visão rogeriana diz respeito à capacidade de “buscar” o conhecimento, enquanto esses outros autores se concentram em compreender “como” as pessoas aprendem (autorreflexão sobre os processos cognitivos vivenciados).

mudar, por perceber “que nenhum conhecimento é seguro” e que só o processo de busca do conhecimento dá uma base para segurança. Para ele (1975, p. 107), “o único homem que se educa é aquele que aprende como a aprender”.

Dessa visão, Rogers (1975, p. 108) extrai a ideia de “facilitação da aprendizagem significativa”, que valoriza muito mais a atitude do professor e sua relação interpessoal com os aprendizes, secundarizando a erudição do educador e o emprego de recursos e técnicas didáticas, embora estas questões sejam também importantes.

Por compreender que a aprendizagem deve ser auto-iniciada e autodirigida, Rogers (1975, p. 131), além desses aspectos atitudinais e subjetivos do professor, sugere alguns métodos “para promover liberdade”, tais como edificar sobre problemas reais, promover os recursos não pré-determinados para envolver os alunos na aprendizagem, usar contratos, formar grupos, orientações de pesquisa, simulações para aprendizagem experiencial, instruções programadas e autoavaliação. Notamos que todos os referidos métodos têm caráter participativo do estudante, pelo que se coaduna com nossa proposta de métodos ativos de ensino-aprendizagem.

Crucial a observação de Rogers (1975, p. 54), ao dizer que “quando o foco da aprendizagem é dirigido a quem aprende e não a quem ensina, há sem dúvida alguns professores que temem ser marginalizados, colocados fora de cena”. Esse “instinto” de sobrevivência pode ser mal aplicado, quando se interpreta que a educação ativa é o fim da figura do professor. Percebemos que não se trata disso, mas a proposta é de que “ninguém saia de cena”, não haja protagonismo de nenhuma parte a ponto de lançar outros para posição de meros coadjuvantes.

O termo “facilitação”, como uma função docente, nos parece ambíguo, pois pode ter a conotação de “tornar fácil”, quando temos problemas complexos que não podem ser simplificados ou tratados como menos difíceis do que, realmente, são. Contudo, entendemos possível o uso do termo, bem definido seu sentido, primeiro para significar que o professor não seja, obviamente, um “dificultador” (mesmo quando recorre à problematização enquanto método) e, especialmente, para significar uma atuação docente que não faça do professor o sujeito central da aprendizagem, pois, embora ele também aprenda ao ensinar, os alunos é que buscam as instituições de ensino para aprenderem algo significativo para eles. É importante que não se perca de mente isso, que os discentes, especialmente, do ensino superior, são voluntários, escolheram se matricular em cursos como elemento que tem sentido para suas projeções, ainda que não muito claras e precisas.

É certo que os cursos são programas das instituições, com suas regras de funcionamento, de modo que não haverá um tipo de curso para cada aluno. Da mesma forma, os professores são profissionais com encargos funcionais e não podem, simplesmente, agir de qualquer maneira. Para uma completa “revolução rogeriana” da educação, muita coisa do sistema de ensino precisaria mudar. Contudo, das propostas deles, para nossa tese, nos aproveitamos da noção de educação centrada no aluno, no sentido em que reforça a necessidade de métodos ativos (não-diretivos) e que a aprendizagem é de uma “pessoa completa” (integral), com sua história de vida que não pode ser negligenciada no percurso formativo, a exigir uma postura docente sensível a essas questões para que a aprendizagem seja significativa.

No âmbito das reflexões das contribuições de Carl Rogers, podemos afirmar a empatia como elemento constitutivo da atuação pedagógica, sobretudo, no contexto de alta heterogeneidade estudantil, que revela assimetrias, idiosincrasias, diversidades e desigualdades que não podem ser olvidadas, sob o risco de “partir” os sujeitos e forçar a fragmentação entre sujeito cognoscente e sujeito das emoções, da cultura, da comunidade, e culminar por negligenciar o respeito às identidades e às cosmovisões diferentes.

É indispensável frisar que Rogers exalta muito a responsabilidade a ser assumida pelo estudante nesse processo centrado nele. Como muitos gostam de dizer e ouvir: não há apenas direitos, mas há deveres. O estudante não é o centro no sentido em que tudo o mais orbita em torno dele e precisa se ajustar aos seus reclames na forma de uma relação mercantilista ou de voluntarismos arbitrários e oportunistas. Não se trata de mera conveniência. Inclusive, Rogers reconhece que esse papel pode ser ameaçador aos olhos dos próprios alunos, por não se sentirem preparados e afirmarem que “vieram aprender com o professor”, o qual recebe salário para dar aula, etc. (MOREIRA, 1999).

Para tentar contornar isso, sumariamente, Rogers (1975) apresenta algumas qualidades de um professor-facilitador: 1ª) deve estabelecer relações de confiança com os aprendizes para garantir uma disposição inicial (um “clima”) favorável; 2ª) auxiliar a evidenciar os propósitos individuais e gerais dos membros da turma, sem forçar unificação entre eles; 3ª) saber contar com o desejo dos alunos para motivar a aprendizagem significativa; 4ª) ofertar o máximo de recursos possíveis para aprendizagem; 5ª) colocar-se à disposição dos alunos como um (não o único) dos recursos disponíveis para a aprendizagem; 6ª) admitir expressões intelectuais e emocionais dos alunos; 7ª) tornar-se um aprendiz participante das experiências pedagógicas; 8ª) compartilhar sentimentos e ideias pessoais, sem imposição, como exemplo

de participação desejada dos alunos; 9ª) ser empático aos sentimentos dos alunos; e 10ª) reconhecer e aceitar suas próprias limitações.

Carl Rogers reconhece que há alguns pressupostos difundidos na educação universitária que inviabilizam uma prática de aprendizagem com liberdade. Apesar de se referir à pós-graduação (doutorado) na área da Psicologia, suas críticas se aplicam bem ao estado do ensino superior brasileiro, especialmente, na graduação em Direito. Assim como faz com os princípios de aprendizagem e com as qualidades de um facilitador, elenca 10 “pressupostos implícitos”, na forma de frases correntemente usadas no ambiente acadêmico de pouca liberdade.

Eis a lista dos pressupostos que estão presentes no meio acadêmico e não favorecem a liberdade, ao lado de breves comentários: 1º) “*Não se pode confiar que o estudante busque sua própria aprendizagem científica e profissional*” (fundamento para controle da formação estudantil); 2º) “*A capacidade para passar nos exames é o melhor critério de seleção do aluno e de julgamento da vocação profissional*” (o reforço da aptidão para ser aprovado em provas pode atrapalhar descobertas independentes e a criatividade necessária para atuação profissional); 3º) “*Avaliação é educação; educação é avaliação*” (crença incomprovada de que os instrumentos e a carga de avaliação educam ou elevam a qualidade); 4º) “*Exposição de matéria é igual a aprendizagem: o que é dado, na lição, é o que o aluno aprende*” (confunde-se o contato com um assunto e a efetiva aprendizagem); 5º) “*Conhecimento é acumulação, pedra sobre pedra, de conteúdo e de informação*” (disciplinarização do saber quantificado que nega o aprendizado qualitativo como processo significativo para o indivíduo); 6º) “*Conhecem-se verdades em Psicologia*” (aponta o caráter dogmático e falsamente crítico nas áreas do saber); 7º) “*Método é ciência*” (o rigor de seguir procedimentos se torna mais importante do que as ideias investigadas e a descoberta de novos caminhos); 8º) “*Aprendizes passivos podem tornar-se cientistas criativos*” (indica receio ao treinamento como etapa pedagógica); 9º) “*‘Depurar’ a maioria dos alunos é método satisfatório de produzir cientistas e clínicos*” (usa-se a reprovação como técnica demonstrativa de alto padrão do ensino); 10º) “*Os alunos são melhor considerados como objeto manipuláveis, não como pessoas*” (vício de atitudes impessoais e formais como se fosse uma postura mais “científica”, com relacionamentos verticalizados e incentivo à competitividade e não à colaboração). (ROGERS, 1975, p. 171-183 – itálicos no original)

Na medida em que nossa tese se volta para formação de competências e se coloca sensível à heterogeneidade estudantil, as ideias de Rogers fornecem princípios válidos para contribuir e fomentar metodologias e saberes necessários à aprendizagem significativa no

cenário atual, notadamente, das universidades públicas. A perspectiva rogeriana provoca e convida a algumas novas atitudes discentes e docentes alinhadas ao que defendemos.

Outro psicólogo da educação que se preocupou com a aprendizagem significativa, como já citamos brevemente, foi David Ausubel, que está ligado à visão cognitivista (“embora reconheça a importância da experiência afetiva”, como os humanistas, e critique as abordagens construtivistas), no sentido de que a aprendizagem ocorre mediante a organização do conhecimento na mente do indivíduo, que se modifica com esse processo, e, para ser significativa, essa informação nova precisa ser ancorada em conceitos preexistentes e que façam sentido para o aprendiz (MOREIRA, 1999, p. 152). Por tratar da relação entre o indivíduo e o ambiente, também pode ser nominado como um pensador interacionista, ao lado de Piaget e Vygotski.

Ausubel chama de conceito “subsunçor” aquele que já está presente na mente do aprendiz (na estrutura cognitiva do indivíduo), de modo que a aprendizagem significativa se processa quando a nova informação relaciona-se com “conceitos ou proposições relevantes” constantes nessa estrutura. As informações são organizadas, hierarquicamente, no cérebro humano, funcionando os conceitos mais gerais e inclusivos em posição superior como subsunçores dos conhecimentos mais específicos que são assimilados a partir da base. À medida que novos conhecimentos são armazenados, os conceitos subsunçores também se modificam (MOREIRA, 1999).

O contrário da aprendizagem significativa seria a aprendizagem por memorização (equivalente de mecânica ou automática), que não interage de forma relevante com a estrutura cognitiva do sujeito, ficando distribuído de modo literal e arbitrário na mente. Não há, propriamente, uma dicotomia, para Ausubel, entre essas aprendizagens, mas há um contínuo (memorização-significativo), tampouco se confunde com a diferença entre aprendizagem por recepção e a aprendizagem por descoberta. É que, mesmo sendo descoberta pelo próprio aprendiz, a informação somente será significativa se houver subsunção conceitual relevante, enquanto que uma informação por recepção pode gerar aprendizagem significativa se for incorporada de modo não-arbitrário (MOREIRA, 1999).

Para Ausubel (2003, p. 30), a educação, diferentemente da psicologia educacional, não “se preocupa com as leis gerais da aprendizagem *per se*”, porém se volta às “propriedades da aprendizagem que se podem relacionar com formas eficazes de se efectuarem, de modo deliberado, alterações estáveis nos indivíduos”, o que Ausubel chama de “aquisição” e

“retenção”¹⁹⁴ de conhecimentos “que possuam valor quer pessoal, quer social”. Assim, ele compreende que a aprendizagem desse tipo “refere-se à aprendizagem orientada ou manipulada, direccionada, de forma deliberada, para fins práticos específicos”. Ele se refere à escolarização, à educação com a presença de um professor e não uma aprendizagem espontânea. A definição dessa forma de instrução assemelha-se ao que temos chamado de aprendizagem baseada em competências, porquanto diz respeito à “aquisição a longo prazo de conjuntos estáveis de conhecimentos (ideias, conceitos, factos), valores, hábitos, capacidades, formas de compreensão, ajustamento e ambição e das capacidades cognitivas”, ao que acrescentaríamos não apenas a dimensão cognitiva, mas competências de carácter instrumental, interpessoal e sistêmico.

Ausubel (2003) reconhece os méritos da aprendizagem por descoberta, mas seu foco está nos processos da escolarização (educação formal), nos quais a presença do professor se justifica não apenas por ser um orientador de métodos ativos, mas também pelo seu papel de sujeito mais experiente que transfere conhecimento para retenção dos estudantes, com a observação de que estes termos devem ser interpretados não como repasse mecânico ou por mera repetição memorizadora.

Ausubel, oportunamente, critica o que ele chama de extremismos, tanto por parte dos que defendem a abordagem da educação centrada no aluno, quanto pelos defensores da educação centrada na matéria (conteúdo/disciplina/conhecimento). Para ele (2003, p. 32), a primeira linha deprecia os conhecimentos, valorizam os interesses dos aprendizes e um “ambiente escolar extremamente permissivo”. Mesmo com muitos simpatizantes dessa posição, ele frisa que essa ideia encontrou pouca ressonância efetiva nas escolas, talvez, pelos motivos que mencionamos acima quando tratamos da proposta de Carl Rogers, que nos parece apontar princípios interessantes, mas pode cair no extremismo criticado por Ausubel, que ele chama de “atitude *laissez-faire* relativamente ao objectivo de se atingir a competência intelectual”. Por isso, Ausubel relata que as escolas estão mais interessadas, crescentemente, em enfatizar a qualidade do currículo e competência intelectual, tida como “função essencial e distinta” da escola.

Nossa tese compartilha dessa preocupação de Ausubel, razão pela qual não propõe uma aprendizagem centrada no aluno extremada, como se fosse uma maneira de marginalizar o professor ou o conteúdo, aproveitando ideias daquela abordagem mais como um memento

¹⁹⁴ Logo no prefácio, o autor deixa claro que os termos retenção e aquisição não se referem à “aprendizagem por memorização com base em abordagens passivas, autoritárias, absorventes e mecânicas para a aprendizagem de matérias” (AUSUBEL, 2003, p. XIII).

para que as histórias de vida dos aprendizes não sejam ignoradas ou invisibilizadas no trajeto formativo, o que seria uma discriminação e injustiça cognitiva. Além disso, as competências que orientam a aprendizagem devem objetivar o desenvolvimento intelectual, considerar os conhecimentos relevantes para a ciência e a sociedade, tendo o professor como um sujeito fundamental no processo, para orientar, facilitar, problematizar, coordenar, avaliar e planejar o percurso acadêmico dos alunos¹⁹⁵.

De acordo com Ausubel (2003, p. 36), “o estudante assume uma responsabilidade adequada pela própria aprendizagem” quando “aceita a tarefa de aprender activamente”, ao integrar, genuinamente, os materiais de instrução aos “conhecimentos que já possui”, não evitando “o esforço ou a batalha por novas aprendizagens difíceis” e “decide fazer as perguntas necessárias sobre o que não compreende”.

O diferencial da aprendizagem significativa não implica abandono dos conteúdos ou passividade do professor, porém visa que “os estudantes assimilem o conteúdo das matérias de uma forma mais activa, integradora e crítica”, o que pode ser associado ao “desenvolvimento do raciocínio ou da capacidade de resolução de problemas”, sem substituir a transmissão de conhecimentos por exposição verbal docente. Nesse sentido, Ausubel (2003, p. 36-37) celebra que “os movimentos de reformas curriculares” estão a reconhecer “que o conteúdo do currículo é da responsabilidade do professor e não do estudante”. Mais a frente, esclarece o autor (2003, p. 59) que a organização do currículo deve “providenciar a introdução não traumática de novos factos e ideias”, ou seja, permitir aos alunos um ambiente escolar significativo.

Embora seja considerado um cognitivista, Ausubel (2003, p. 9 e 23) confere atenção também às variáveis “sociais de motivação da personalidade”, que são caras à nossa tese, por tratarmos da heterogeneidade estudantil que é indissociável da dimensão sociocultural dos indivíduos. Na citada obra, ele justifica que se concentrará na aprendizagem cognitiva, mas reconhece outras aprendizagens, como a de capacidade motora e instrumental. Sem diminuir a importância, explica também que não focará tanto em outros aspectos relevantes da aprendizagem, como os “factores emocionais e de atitude”, “as diferenças de incentivo e

¹⁹⁵ Laburú, Carvalho e Batista (2001) apontam para um equilíbrio entre o construtivismo radical que conduz a uma epistemologia libertina de carácter exclusivamente político e o ensino tradicional que falha em reconhecer o papel ativo do aprendiz. Segundo pesquisas, eles citam que existem diferenciações entre as características cognitivas e de aprendizagem de grupos de minorias étnicas em relação ao grupo social dominante. Então, se o estilo de aprendizagem valorizado pelo grupo dominante prevalecer, compromete-se a melhoria da aprendizagem das minorias, de modo que as instituições educacionais precisam dispor de pluralidade metodológica, pois os estudos indicam diversidades quanto ao estilo ou ao modo de aprender. Dessa maneira, é necessário considerar factores relacionados a habilidades específicas, ritmos de aprendizagem, motivação, resiliência, experiências de vida dos vários grupos sociais.

reforço, interpessoais e individuais” e o “envolvimento do ego e as variáveis de personalidade”.

Os factores cognitivos e de motivação interpessoal influenciam, sem dúvida, o processo de aprendizagem de forma concomitante e é provável que interajam mutuamente de várias formas. A aprendizagem escolar não tem lugar num vácuo social, mas antes em relação com outros indivíduos, os quais – além de manifestarem vários laços emocionais pessoais – agem largamente como representantes impessoais da cultura.

Durante o percurso de desenvolvimento da personalidade, o indivíduo também adquire uma orientação de motivação característica para a aprendizagem. Isto não só afecta o modo como adquire novas atitudes e julgamentos de valor, como também influencia, de forma objectiva, o âmbito, a profundidade e a eficácia dos próprios processos de aprendizagem mais objetivos (AUSUBEL, 2003, p. 23).

Esses elementos sociais e de motivação pessoal nos são caros ao tratarmos do processo de ensino, inclusive, para assegurar a significância da aprendizagem em meio ao contexto pluricultural. Tomar nota desses aspectos revela-se fundamental e indissociável para verificar a disponibilidade de ideias aconradas relevantes na estrutura cognitiva dos aprendizes. Conhecer suas trajetórias e histórias de vida auxilia nessa averiguação, além dos elementos de carácter cognitivo. Para estes últimos, Ausubel (2003, p. 151) sugere alguns instrumentos: “testes de múltipla escolha ou pré-testes de ensaio, de entrevistas clínicas do tipo Piaget, através do questionamento socrático e de ‘mapas de conceitos’. Também se podem utilizar classificações consensuais de especialistas de matérias e de professores”, a fim de colaborar na elaboração dos planos de aula, na projeção de tarefas de aprendizagem adequadas para certo grupo de alunos.

Entendemos que os instrumentos pré-avaliativos e as aulas expositivas não são técnicas abjetas e a serem execradas numa formação voltada para competências e que enfatiza as metodologias ativas. Assim como as motivações pessoais e os fatores socioculturais da vida e história dos estudantes são relevantes, as ideais e a estrutura cognitiva dos alunos também são fundamentais para a aprendizagem significativa, sem prejuízo do desenvolvimento de capacidades e habilidades motoras, bem como atitudes éticas e crítico-reflexivas. Essa é mais uma necessidade da educação superior que impede de nos fixarmos a apenas uma ou outra visão teórica acerca da aprendizagem (cognitivista, behaviorista ou humanista), por compreendermos a importância dos processos mentais, comportamentais e afetivos, sem exclusão de métodos expositivos (verbais) que sejam utilizados em associação a materiais adequadamente relevantes para os alunos.

Apesar de não ser classificado como um humanista, Ausubel não desconhece a relevância de investigar os “impulsos acionadores na motivação para o desempenho”, especialmente, por compreender a capacidade inibitória e a influência negativa que variáveis não cognitivas exercem no processo de aprendizagem.

A motivação para o desempenho, contrariamente a grande parte do pensamento anterior e actual nessa área, consiste (dependendo de factores normativos de personalidade; diferenças individuais de desenvolvimento da personalidade; interacção diferencial com os pais, colegas e professores e a cultura mais vasta; traços temperamentais determinados geneticamente; e classe social, racial, étnica e tendência sexual) em proporções variáveis de (1) impulso cognitivo, (2) impulso de afiliação e (3) motivação para o melhoramento do ego (AUSUBEL, 2003, p. 204).

Percebemos que Ausubel reconhece que os elementos não estritamente cognitivos (mentais ou intelectuais) participam das aprendizagens, razão pela qual temos que a sensibilidade à heterogeneidade estudantil é um elemento crucial para o sucesso dos processos educacionais. Se a filosofia, antropologia, biologia, teologia e tantas ciências especiais, há séculos, indagam “o que é o ser humano?”, nossa tese não pode escapar a essa questão, adaptando-a para “quem são os aprendizes?”. É fundamental essa preocupação para guiar atos pedagógicos alinhados aos sujeitos das aprendizagens (plurais), em sua integralidade, que ultrapassa a dimensão racional, cognitivista, e interage com a etnicidade, a espiritualidade, a técnica, a ética, política, sem descurar de outros aspectos biológicos, psicológicos, econômicos, ambientais e socioculturais.

O “impulso cognitivo” da “motivação para o desempenho”, trazido acima, está ligado à “necessidade de se adquirirem conhecimentos e de resolverem problemas acadêmicos tipo, como fins por si só”, uma necessidade de saber orientador por uma tarefa. Ausubel entende que “se deve evitar denegrir o conhecimento de matérias” em motivações apenas utilitárias, pelo que “devem descobrir-se, de forma mais eficaz, métodos que favoreçam a aquisição de conjuntos de conhecimentos significativos e úteis”, sem perder “motivações intrínsecas apropriadas para tal aprendizagem”. É que, nota Ausubel, se a vontade de aprender se limita e “se exercita, quase invariavelmente, no contexto de competição por notas, obtenção de graus acadêmicos, preparação para uma vocação, tentativa de progressos e redução do receio de fracasso acadêmico ou ocupacional”, há tendência de “declínio progressivo dos interesses escolares e do entusiasmo intelectual, à medida que as crianças sobem a escada acadêmica”. Por isso, “é necessário existir um afastamento ainda maior da doutrina educacional de se ajustar o currículo às preocupações actuais e aos problemas de ajustamento quotidiano dos alunos”, embora reconheça que, “na nossa cultura, é sem dúvida irrealista, e até mesmo

indesejável, renunciar-se totalmente às motivações utilitárias, de melhoramento do ego e redutoras de ansiedade para a aprendizagem”. Apesar disso, é preciso ressaltar “o valor do conhecimento e da compreensão por direito, independentemente de quaisquer benefícios práticos que possam conferir” (AUSUBEL, 2003, p. 205). Desse modo, entendemos que as experiências educacionais significativas não são aferidas por seu utilitarismo ou por sua intelectualidade estéril de questões cotidianas.

Quanto ao “impulso de melhoramento do ego”, este se liga à autoestima e ao desempenho do “tipo de estatuto que um jovem merece em proporção ao desempenho ou nível de competência próprios (sic)”. Tem relação com o prestígio adequado para objetivos acadêmicos ou da carreira profissional, medido pela aprovação de superiores, como os professores. Essa motivação se mostra fundamental para superação de fracassos durante a formação. Ausubel (2003, p. 207) arrisca-se até a afirmar, apesar de toda crítica dos educadores, que a “motivação de aversão” (punição ou não-recompensa) é eficaz em combater a protelação e manter os estudantes disciplinados o suficiente para obtenção de “créditos, graus acadêmicos e diplomas”.

Por fim, o “impulso de afiliação” não se liga, essencialmente, a uma tarefa ou ao melhoramento do ego. O tipo de aceitação desse impulso analisado tem a ver com a “aprovação de uma pessoa ou grupo superiores, com os quais o indivíduo se identifica”, de modo que se atinge “não pelo nível de realização do próprio indivíduo *per se*”, mas por meio da satisfação de alguém com quem “se identifica num sentido emocionalmente dependente”. A proporção desses impulsos depende “de factores tais como idade, sexo, cultura, classe social, origem étnica e estrutura de personalidade”. A figura de identificação, por exemplo, varia da infância à vida adulta, indo dos pais e professores, aos colegas de turma, indivíduos do mesmo sexo ou classe social (AUSUBEL, 2003, p. 207-208).

Nesse sentido, Ausubel (2003, p. 208) percebe que “o desejo de aprovação por parte dos colegas também pode diminuir o desempenho acadêmico” se for negativamente avaliado, o que “é uma ocorrência mais vulgar entre classes baixas e determinados grupos minoritários em desvantagem cultural”. Conclui, então, o referido autor que, especialmente, entre homens e classe média, “na maioria das culturas, e particularmente na civilização ocidental, o impulso para melhoramento do ego é a componente dominante da motivação para o desempenho na adolescência e na vida adulta”.

Essa percepção de Ausubel pode apontar para a importância mais acentuada dos grupos minoritários se mobilizarem coletivamente no sentido de fortalecer, positivamente, o impulso de afiliação. Dadas as vantagens sociais de grupos que compõem as chamadas

maiorias sociais, o melhoramento do ego, segundo essa análise, é o principal impulso motivacional para elas, como se houvesse a pressuposição de aceitação/afiliação, de cumprimento de padrões e expectativas. Em meio a isso, como todos esses sujeitos (minorias e maiorias) interagem no mesmo espaço educacional, é fundamental pensar estratégias para que as concorrências de egos, a competitividade e as lutas culturais não conduzam a uma aprendizagem significativa em que “significativo” seja apenas aquilo que é útil para vencer o opositor, a outra classe ou categoria social.

Uma organização adequada dos conteúdos, materiais e metodologias, deve contemplar o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos e o nível exigido pela matéria em questão. “A estrutura que é apropriada para o professor nem sempre o é para o aluno”. Diante da atual “grande expansão de conhecimentos”, a seleção das “grandes ideias” deve nortear o currículo. Neste ponto, Ausubel (2003, p. 165) cita Ericksen (1967, p. 145-146):

... os professores de todos os níveis devem começar a tomar medidas mais activas para reduzirem o lapso curricular entre o que é “bom saber”, em contraste com aquilo que a actual geração de estudantes “precisa de saber”. O professor com dificuldades em fazer mudanças pode, de facto, impedir, sem o saber, os esforços educacionais do estudante para o proteger de obsolescência informativa. Dos professores da Escola de Medicina, por exemplo, tenho ouvido expressões tais como: “metade daquilo que ensinamos será obsoleto daqui a dez anos e metade daquilo que o físico precisará de saber em dez anos ainda não se descobriu”.

Além de ensinar como aprender, é preciso ensinar o que é essencial, em meio a tantas e crescentes informações. O método significativo pode ser participativo, mas sem prejuízo de momentos de instrução verbal, desde que o professor se utilize dos materiais adequados, visando aprendizagens plurais, porquanto há problemas que se resolvem graças a compreensões conceituais que exigem processos mentais complexos e de abstração, nem sempre viabilizados por descoberta do aluno sem etapas de exposição de conteúdos pelo docente.

A aula expositiva, ao invés de ser um reino de liberdade plena para o professor falar o que achar melhor, desconsiderando o perfil discente, na verdade, é um ambiente altamente exigente, ainda mais no cenário de grande heterogeneidade estudantil, a ponto de Ausubel (2003) comparar esse exercício pedagógico de comunicação à ciência e à arte¹⁹⁶.

¹⁹⁶ “A arte e a ciência de apresentação de ideias e de informações de modo significativo e eficaz – de forma a surgirem significados claros, estáveis e não ambíguos e a existir uma retenção durante um período de tempo considerável, como um conjunto de conhecimentos organizados – é, na verdade, a principal função da pedagogia. Esta é uma tarefa exigente e criativa e não rotineira nem mecânica. A tarefa de selecção, organização, apresentação e tradução do conteúdo das matérias, de uma forma apropriada em termos de desenvolvimento,

Ora, há resolução de problemas que são verbais e exigem compreensão e memorização sem a necessária descoberta independente pelo aprendiz (às vezes, esta se mostra até inviável ou mais onerosa, sem vantagens significativas), o que não afasta a possibilidade da aprendizagem significativa ocorrer. Não é difícil que uma pessoa recorde experiências vividas em eventos (tipo palestras e conferências¹⁹⁷) ou em aulas expositivas tradicionais, com recurso verbal utilizado pelo docente, em que conceitos, representações e proposições substantivas foram apresentados e “fizeram sentido” para o ouvinte, houve ligação relevante ao conhecimento prévio “subsunçor” do aluno.

Por outro lado, também é possível ocorrer exercícios à exaustação, repetições de movimentos práticos e descobertas de soluções para problemas específicos, mas, em situações futuras, em outros casos problemáticos, o aluno não ter entendido o significado daquelas experiências, sequer recordar os caminhos trilhados, sendo incapaz de repeti-los ou atuar de modo criativo a partir do que mobilizara antes, porquanto a vivência não “fez sentido”, foram momentos arbitrários e literais¹⁹⁸.

Os momentos de exposição verbal, se bem explorados, focarão em conteúdos essenciais das disciplinas acadêmicas, exigindo-se dos alunos processos mentais reflexivos e a capacidade de compreensão conceitual. Por sua vez, a descoberta e a resolução de problemas são bem mais apropriadas para objetivos ligados à criatividade, capacidades e habilidades motoras e técnicas, bem como atitudinais e motivacionais de ordem ética e pessoal, além do fortalecimento da postura autônoma para buscar novos conhecimentos.

Ausubel (2003, p. 50) pontua até que certas situações educacionais mais ativas não são as únicas aptas à aprendizagem significativas e ainda a sua realização “leva demasiado tempo para poder ser utilizada de forma eficaz como método essencial de transmissão do conteúdo das matérias em situações típicas da sala de aula”.

exige mais do que uma simples listagem de factos. Caso seja feita correctamente, trata-se do trabalho de um professor capacitado e dificilmente se pode desdenhar” (AUSUBEL, 2003, p. 52).

¹⁹⁷ A experiência do professor e de outros autores/pesquisadores/profissionais são repositórios ricos para o aprendizado dos alunos e as didáticas participativas aproximam essas fontes dos estudantes. As aulas “no estilo de palestras ou aula-conferências” têm o seu lugar, como eventos de aprendizagem. Porém, a vida profissional exige competências que ultrapassam o domínio de conteúdos recepcionados por audição. Os docentes têm muito mais a oferecer e os alunos a ganhar com métodos mais ativos.

¹⁹⁸ Obviamente, há exercícios de repetição que não são meras “decóreas”, como nota Ausubel (2003, p. XVI-XVII): “Por outras palavras, a repetição multicontextual de uma ideia consolida-a hipoteticamente mais na memória do que as repetições dentro do mesmo contexto [...] Esta variante multicontextual inicial de redundância simples, nomeadamente a do ‘exercício’, não só eleva a aprendizagem à tarefa alvo como um resultado da exposição do aprendiz às tentativas multicontextuais, como também diferencia, simultaneamente, esta tarefa de aprendizagem de outras de formação de conceitos, semelhantes e competitivas”.

Sem hierarquizar ou contrapor os métodos ativos e as aulas expositivas, Ausubel (2003, p. 49) os diferencia para, em seguida, destacar os papéis principais de cada um, que são complementares e não excludentes entre si:

Contudo, existe uma sobreposição de funções: os conhecimentos adquiridos com a aprendizagem por recepção também se utilizam na resolução dos problemas cotidianos e a aprendizagem pela descoberta utiliza-se, vulgarmente, na sala de aula para se aplicarem, alargarem, integrarem e avaliarem conhecimentos de matérias e para se testar a compreensão das mesmas.

A visão equilibrada de Ausubel, que foca na aprendizagem cognitiva, mas não limita sua obtenção apenas por métodos ativos, caso os materiais utilizados e a exposição verbal do professor seja adequada ao perfil discente, revela a amplitude de conhecimentos e aptidões que os alunos precisam adquirir e/ou desenvolver no âmbito da instituição escolar. Essa variedade metodológica e a concepção ampla de que a escola/universidade deve formar os alunos para dominar saberes (cognitivamente), sem descurar da capacidade de mobilizá-los para resolver problemas, alinha-se à ideia que temos defendido, de uma aprendizagem baseada em competências.

No artigo acadêmico “Aprendizaje significativo y desarrollo de competencias”, os autores Sahelices, Palmero e Moreira (2011) sustentam as potencialidades da aprendizagem significativa, conforme a visão ausubeliana, para o desenvolvimento de competências, inclusive, a de “aprender a aprender”, que é o título da obra de Novak e Gowin, a ser tratada na sequência.

Para Sahelices, Palmero e Moreira (2011), um currículo baseado em competências implica que o estudante assuma o compromisso de sua aprendizagem, como uma atitude significativa disposta a reestruturar e aplicar seus conhecimentos. Por isso, concluem que não é possível o desenvolvimento de competências que a sociedade exige sem elas sejam frutos de aprendizagem significativa.

Como vimos acima, Ausubel coloca o papel de planejar o currículo sob a responsabilidade dos docentes e, para atingir uma aprendizagem significativa desenvolvida de competências adequadas à realidade contemporânea, é preciso tematizar as teorias de currículo, especialmente, acerca do papel das disciplinas e conteúdos diante da ênfase nos métodos ativos e na formação de competências que apontam para uma postura docente e discente alinhada a essa perspectiva.

Acerca disso, Sahelices, Palmero e Moreira (2011) apontam que os conteúdos devem ser os veículos para a aquisição de competências e que um currículo sobrecarregado de

conteúdos impossibilita a aprendizagem significativa, pelo que os conteúdos e as disciplinas devem se direcionar aos resultados de aprendizagem objetivados. As competências seriam, assim, os núcleos dos conteúdos curriculares e as metodologias os veículos. Traremos maiores debates e reflexões, em torno das questões curriculares, no item seguinte do trabalho.

Gowin e Novak, citados acima, também trabalham com a ideia de Ausubel de aprendizagem significativa, com alguns contornos modificados. Na obra “Aprender a aprender” (1996), aqueles autores, inspirados em Schwab, se referem aos “quatro ‘lugares-comuns’ da educação”, quais sejam, “professor, o aluno, o currículo e o meio”. São elementos irredutíveis e que não podem ser desconsiderados na complexa experiência educacional.

Para que haja aprendizagem significativa, é preciso compreender bem o papel de cada elemento citado. No trecho a seguir, os autores sintetizam bem o que queremos transmitir com nossa tese:

É obrigação do *professor* planificar a agenda de actividades e decidir qual o conhecimento que deve ser considerado e em que sequência. É claro que o professor competente deverá envolver o aluno em alguns aspectos da planificação da agenda de actividades [...], mas espera-se que o professor tenha mais competência que o aluno na área em estudo. O *aluno* deve optar por aprender; a aprendizagem é uma responsabilidade que não pode ser compartilhada. O *currículo* compreende o conhecimento, as capacidades, e os valores da experiência educativa que satisfaçam critérios de excelência de tal modo que o convertam em algo digno de ser estudado. O professor especialista será competente tanto no material como no critério de excelência utilizado na área em estudo. O *meio* é o contexto no qual a experiência de aprendizagem tem lugar, e influencia a forma como o professor e o aluno compartilham o significado do currículo (NOVAK, GOWIN, 1996, p. 22).

Tais questões são cruciais: a função docente de planejar, selecionar conteúdos essenciais, materiais e métodos adequados à aprendizagem dos estudantes; a responsabilidade estudantil pela sua aprendizagem, não terceirizando ou se alienando desse itinerário; o currículo que reúna domínios cognitivos, afetivos e de habilidades, que fomente o desenvolvimento de variadas competências; e considerar o ambiente e seus efeitos sobre o currículo e os sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem.

Novak e Gowin (1996, p. 23) se propõem a apresentar “estratégias” que visam “apoiar abordagens de instrução que tenham como objectivo aumentar a aprendizagem significativa”. Entre esses caminhos, Novak é conhecido como o proponente dos “mapas conceituais” e Gowin como o criador do “Vê do conhecimento” ou “Vê epistemológico”.

Ambas as técnicas (mapas e Vê) são expressões imagéticas. Na obra em referência, há três figuras interessantes para nossa análise. A primeira, trazida abaixo, com a legenda

original, representa bem o que já refletimos a partir de Ausubel, acerca do contínuo entre memorização-significativo e da relação entre aprendizagem por recepção e por descoberta:

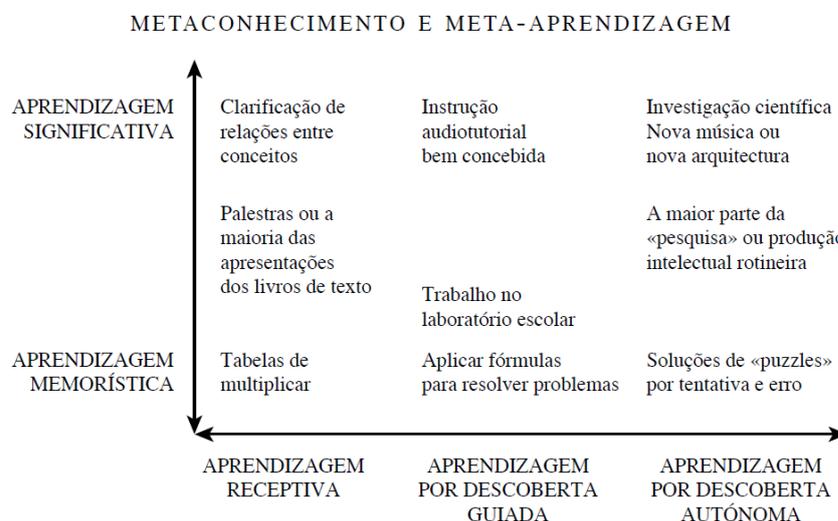


Figura 1.3 A aprendizagem receptiva e por descoberta formam um contínuo distinto do que é composto pela aprendizagem memorística e significativa. Mostram-se formas típicas de aprendizagem para se ilustrar onde encaixam na matriz as diferentes actividades representativas destes tipos de aprendizagem (ver também a figura 8.8).

Figura 3 (NOVAK, GOWIN, 1996, p. 24)

A figura acima é apresentada pelos autores no contexto em que tratam da importância das reflexões sobre metacognição. Nesse mesmo enredo, Novak e Gowin (1996, p. 26) explicitam a importância dos mapas conceituais e do “Vê”:

Os mapas de conceitos e o “Vê” heurístico afiguram-se-nos como duas ferramentas úteis para ajudar os estudantes a reflectir sobre a estrutura do conhecimento e sobre o processo de produção do conhecimento, isto é, sobre o metacognição. A construção dos mapas de conceitos tem sido usada com sucesso por estudantes do primeiro nível do ensino básico e a construção de diagramas em “Vê” por estudantes dos níveis mais avançados.

Para os autores, os mapas conceituais são úteis, tanto para avaliação (aferir conhecimento após instrução) ou pré-avaliação (compreender a estrutura cognitiva no início do processo de aprendizagem) quanto para exposição/instrução de conteúdos, pois “tornam visíveis as estruturas preposicionais” e revelam “ligações deficientes ou para mostrar que podem faltar conceitos relevantes”. Em termos de negociação de significados, podem conduzir “a uma compreensão nova e mais poderosa” (NOVAK, GOWIN, 1996, p. 120).

A obra de Novak e Gowin (1996, p. 30) traz, inclusive, um mapa conceitual que podemos chamar de “metacognitivo”, no sentido que exibe um gráfico que é autoexplicativo,

fruto da construção de um mapa que ensina acerca das características e de como elaborar outros mapas para diferentes contextos educacionais:

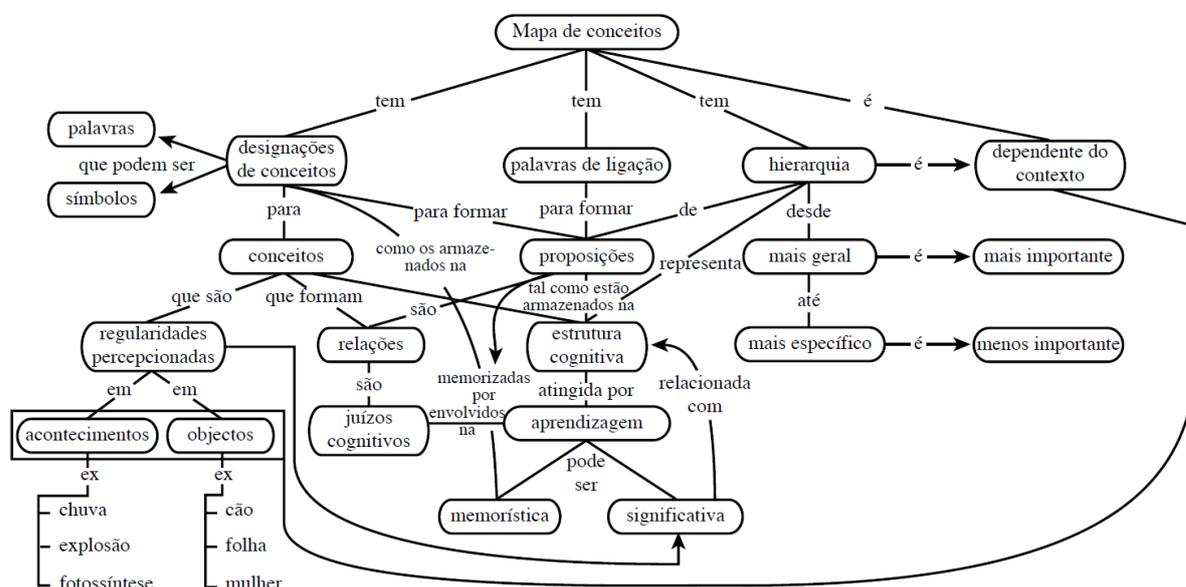


Figura 3.3 Um mapa de conceitos mostrando as ideias e as características chave que envolvem a construção dos mapas de conceitos.

Figura 4 (NOVAK, GOWIN, 1996, p. 30)

Por sua vez, os diagramas em Vê, também chamados de “Vê” heurístico, “ajudam-nos a pensar melhor, organizando os significados de um modo mais coerente e compreensível”, aplicando-se à avaliação de conteúdos e “são um instrumento útil para analisar material com o objectivo de desenvolver um currículo” (NOVAK, GOWIN, 1996, p. 126 e 133).

Antes de trazer a imagem do “Vê” de Gowin, consideramos pertinentes as reflexões de Valadares (2011, p. 49) sobre esse instrumento:

A epistemologia do construtivismo humano é a que está subjacente ao Vê do conhecimento, Vê epistemológico ou Vê heurístico de Gowin. O conhecimento, qualquer que ele seja, constrói-se, segundo Gowin, com base numa interação complexa entre duas grandes componentes, uma conceptual e outra metodológico-experimental, no fundo entre a mente do sujeito e a ação deste sobre os objetos do conhecimento, interação essa que ele procurou traduzir com a própria forma em “Vê” que ele deu a esse organizador gráfico. Por outro lado, o conhecimento baseia-se sempre na problematização dos objetos e fenómenos que importa investigar, sendo fundamental a focalização em questões concretas acerca dos mesmos, as chamadas questões-foco. Considera que, para levar a cabo a procura das respostas às questões foco acerca dos objetos/acometimentos e assim caminhar no sentido da resolução dos problemas a investigar, são importantes as visões do mundo e filosofias, as teorias e princípios, os conceitos e registos efetuados com validade factual, as transformações destes

de modo a extrair significado, os juízos de conhecimento e os juízos de valor.

Esse organizador gráfico coloca de um lado o aspecto teórico-conceitual com seus elementos (filosofias, teorias, princípios, sistemas conceituais e conceitos) e, do outro lado, o aspecto metodológico com seus componentes (juízos de valor, juízos cognitivos, transformações e registros), tendo a “questão-central” entre os lados esquerdo e direito do “Vê”, cuja resposta exige a interação entre os componentes de ambos, enquanto os acontecimento ou objetos estudados se encontram junto ao vértice.

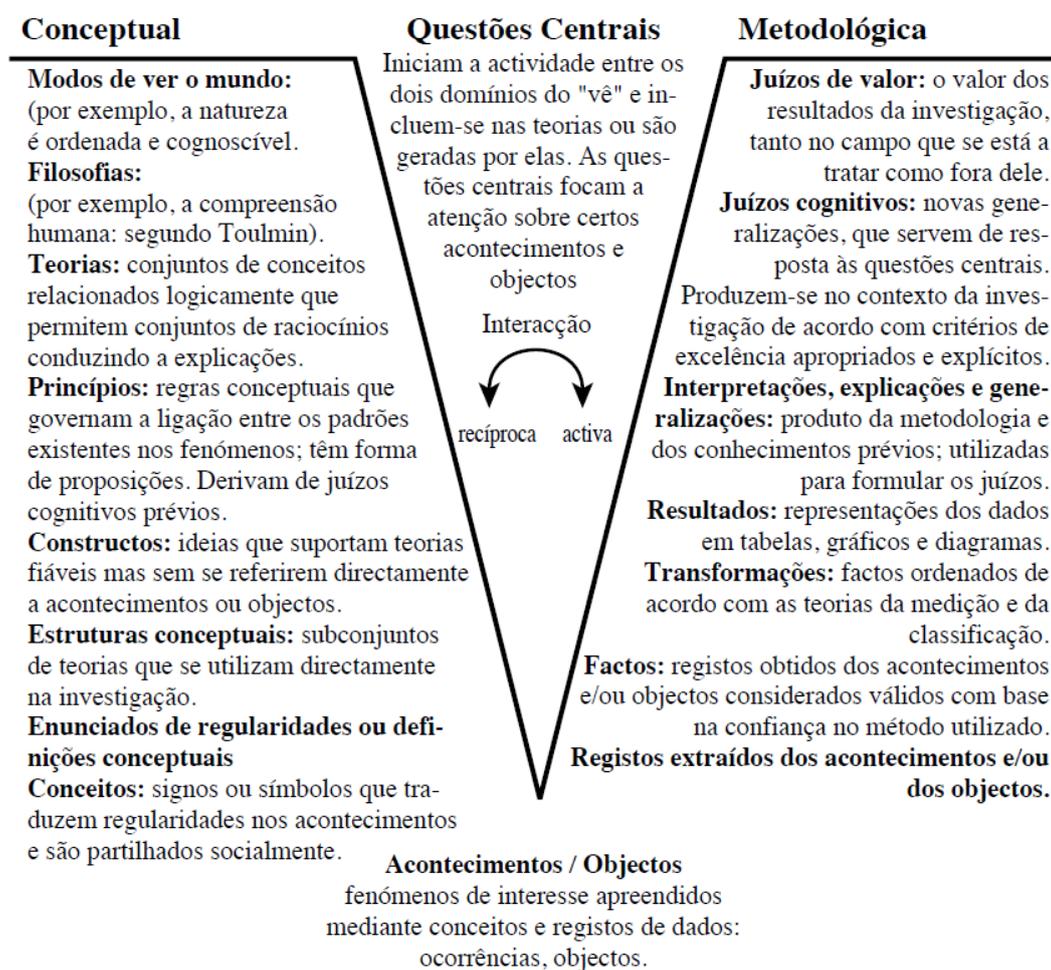


Figura 3.1 Uma versão expandida do “Vê” cognitivo, de Gowin, com descrições e exemplos dos elementos que o compõem. Todos os elementos funcionam de um modo interactivo para dar sentido aos acontecimentos e objectos observados no processo de produção ou de interpretação do conhecimento (ver também a figura 1.2)

FIGURA 5 (NOVAK; GOWIN, 1996, p. 72).

O “Vê” heurístico de Gowin foi “inventado para ilustrar os elementos conceptuais e metodológicos que interagem no processo de construção do conhecimento ou nas análises de conferências ou documentos que apresentam um dado conteúdo de conhecimento” (NOVAK; GOWIN, 1996, p. 19). Por envolver não apenas a apresentação da ideia do citado autor, mas

por explicitar, visualmente, muito da nossa reflexão já realizada acerca da teoria do conhecimento, entendemos pertinente expor a figura acima, porquanto a própria pesquisa se constitui como processo de formulação de uma tese (apresenta um conteúdo de conhecimento) e contempla, ainda, a autorreflexão (metaconhecimento).

Para Moreira (1999, p. 179), “Ausubel, Novak e Gowin formam um corpo teórico coerente sobre aprendizagem e ensino”. O primeiro enfatiza a aprendizagem significativa. Novak destaca que essa aprendizagem integra pensamentos, ações e sentimentos, conduzindo ao empoderamento humano. Segundo Gowin, o aluno escolhe se quer ou não aprender significativamente quando é provocado a trocar significados na “relação triádica entre aluno, materiais educativos e professor”.

Esses elementos citados por Novak (pensamento, ações e sentimentos) podem ser traduzidos muito bem pelo que Benjamin Bloom (1972, p. 4) chamou dos “três domínios” relacionados aos objetivos educacionais, quais sejam, domínios cognitivos, psicomotores e afetivos, respectivamente. Essa classificação deu origem à famosa “taxonomia de Bloom” que visa organizar os objetivos educacionais e, assim, auxiliar o ensino-aprendizagem, a avaliação e a elaboração de currículos.

O domínio cognitivo reúne a maioria dos objetivos educacionais de grande parte dos cursos, os quais estão mais relacionados com a recordação e reprodução do que foi aprendido, voltados para resolução de problemas intelectuais, combinando ideias e métodos, evocando materiais, criando e sintetizando inovações conceituais ou metodológicas. O domínio afetivo, por sua vez, enfatiza sentimentos, emoções ou graus de aceitação ou rejeição, dizendo respeito a atitudes, valores e interesses. Por fim, o domínio psicomotor se relaciona a habilidades motoras, ao uso de materiais e ao manejo técnico de objetos que dependem de coordenação neuromuscular.

Ao ilustrar objetivos afetivos específicos, interessante o caso trazido por Bloom que aponta para um desafio de convivência salutar na universidade entre grupos étnicos distintos. Isso ocorre quanto ele apresenta o exemplo do seguinte objetivo afetivo: “Devoção à melhoria das relações entre estudantes de antecedentes raciais e religiosos diversos” (1972, p. 153).

Bloom destaca a existência de uma imbricação entre os domínios da aprendizagem, criticando a concentração de alguns cursos em apenas um dos domínios, sacrificando os outros. Alguns não percebem, por exemplo, o quanto os objetivos afetivos são também meios para atingir metas cognitivas e vice-versa. Ao pensar nos métodos ativos, em que os alunos se veem como protagonistas de sua aprendizagem, o domínio afetivo é atingido, simultaneamente, com a aprendizagem cognitiva. Por isso, Bloom reforça a importância de

utilizar os efeitos afetivos da autodescoberta para atingir metas cognitivas e de motivação. “É outro modo comum, em que a consecução da meta afetiva é um meio para a facilitação da aprendizagem cognitiva” (BLOOM, 1972, p. 59).

O próprio Bloom (1972, p. 5 e 6) reconhece que “tal divisão tríplice é tão antiga quanto a filosofia grega e que os filósofos e psicólogos têm usado repetidamente organizações tríplexes similares: cognição, volição e sentimento; pensamento, vontade e ação, etc.”. Ele também nota “que qualquer esquema de classificação representa uma tentativa de abstrair e ordenar fenômenos e, como tal, provavelmente causa alguma violência em relação aos fenômenos”, mas “o valor dessas tentativas de abstrair e classificar está em seu grande poder para organizar e controlar os fenômenos”. Por fim, ele admite que a taxonomia se pautou em ênfases, já que se poderia “colocar um objetivo muito prontamente em um dos três principais domínios ou classes”, porquanto “nenhum objetivo de uma classe estava completamente destituído de alguns componentes das outras duas classes”.

Ana Paula do Carmo Marcheti Ferraz e Renato Vairo Belhot (2010, p. 423), ao fazerem uma revisão teórica da taxonomia de Bloom, apontam para as categorias iniciais relacionadas a cada domínio. Embora tenha passado por atualizações, a taxonomia possui, basicamente, as classes a seguir. No domínio cognitivo, temos: “Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese; e Avaliação”; no domínio psicomotor, temos: “Imitação; Manipulação; Articulação; e Naturalização”; e, no domínio afetivo, temos: “Receptividade; Resposta; Valorização; Organização; e Caracterização”. Em cada categoria ou classe, que pode ser representada, graficamente, como um degrau de uma escada, são agrupados verbos condizentes aos objetivos educacionais de cada nível hierárquico, listados de forma crescente, dos mais simples aos mais complexos.

A correlação entre os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor evidencia a imbricada relação entre as teorias da aprendizagem que se classificam como cognitivistas, comportamentalistas e humanistas, as quais foram vistas acima, com considerações a respeito do pensamento pedagógico de alguns de seus expoentes.

Nesta tese, por visarmos à formação jurídica mais completa possível dos alunos, numa aprendizagem que seja significativa, compreendemos que o currículo baseado em competências é o mais adequado, por se pautar num modelo educacional que não se filia de modo estático a nenhuma dessas teorias, mas dinamiza e dialoga com elementos de cada uma delas, porquanto as competências também são variadas, gerais e específicas, instrumentais, interpessoais e sistêmicas, abrangendo aspectos dos citados três domínios.

Essa proposta se compatibiliza com o ambiente de heterogeneidade estudantil encontrado nas universidades federais brasileiras, haja vista que não defende que os métodos fiquem restritos a um ensino expositivo ou apenas com metodologias voltadas para descobertas autônomas. É fundamental, portanto, que tanto a instrução verbal do professor quanto as estratégias de ensino ativo/participativo se utilizem de recursos, materiais e conceituais não-arbitrários e não literais.

Com efeito, o aluno precisa ser trazido para o centro do processo, para se responsabilizar por sua aprendizagem e para ser visto como agente ativo e portador de uma história de vida singular, de conhecimentos prévios peculiares e objetivos idiossincráticos, o que não pode ser desconsiderado no planejamento docente, que organizará os recursos e materiais compatíveis às trajetórias e itinerários discentes, sem renunciar aos conteúdos essenciais validados pela comunidade científica.

À diversidade estudantil devem corresponder, assim, diversidades epistemológicas e metodológicas, atendendo a um conceito de justiça cognitiva e às diversas formas de ensinar e aprender. Essa tese se alinha aos princípios preconizados, do art. 206, da Constituição Federal, quando se refere à “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, à “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e ao “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”.

Poderíamos, assim, para concluir essa parte do trabalho, parafrasear Novak e Gowin (1996, p. 21), quando eles introduzem sua obra conjunta:

Estamos interessados tanto na aprendizagem como no conhecimento, que não são a mesma coisa. A aprendizagem é pessoal e idiossincrásica; o conhecimento é público e compartilhado. Estamos interessados no pensamento, nos sentimentos e na acção — todos estes ingredientes estão presentes em qualquer experiência educativa e transformam o significado da experiência. [...] A educação é o processo através do qual procuramos activamente mudar o significado da experiência. A educação pode ser libertadora ou opressiva; este livro pretende tornar a educação mais libertadora.

Nosso interesse é que a educação jurídica possa ser uma experiência complexa e integral. A educação deve garantir a aprendizagem significativa dos alunos, que será singular na medida em que cada indivíduo tem sua história. Mas, ao mesmo tempo, deve repercutir no coletivo, pois, no campo acadêmico, o conhecimento técnico-científico partilhado pela comunidade participa da significação das experiências de aprendizagens. Essas, por sua vez, precisam se basear no desenvolvimento de competências para a vida cotidiana, para o

mercado profissional, para o avanço de pesquisas, para mudanças sociopolíticas que reduzam desigualdades e ampliem a vivência de valores democráticos. Enfim, defende-se que o processo educativo seja uma trajetória libertadora no sentido de ampliar possibilidades concretas de intervenção na realidade.

5.2 Teorias de currículo num cenário de beligerância epistêmico-ideológica

O cenário de beligerância epistêmica, quando se trata de definir concepções de currículo, evidencia a escola (qualquer instituição escolar, inclusive as universidades) como um espaço de disputas, compreendendo a educação como estratégica para avanços científicos (epistemológicos) e anseios políticos (ideológicos). “Assim, os conflitos em torno da definição do currículo proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização” (GOODSON, 1995, p. 105).

Na apresentação da obra de Goodson (1995, p. 7), intitulada “Currículo: teoria e história”, Tomaz Tadeu da Silva traz provocações interessantes sobre a importância e cuidados de se abordar a história dos currículos. Ele afirma que Michael Young, que iremos explorar mais adiante, iniciou a primeira fase da Nova Sociologia da Educação (NSE), que prometia realizar uma historicização do currículo. Mas essa tarefa somente veio a ser realizada por Goodson, expondo “arbitrariedades na seleção e organização do conhecimento escolar e educacional”.

Segundo essa ideia, a história do currículo ajuda a visualizá-lo como algo que não é fixo, haja vista que a curricularização do conhecimento é um “artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações”. Também não deve ser visto como processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento, ciente até de que as mesmas palavras, como as matérias, mudam de significados (GOODSON, 1995, p. 7).

Mais do que descrever como o currículo organizou o conhecimento escolar, a perspectiva acima indica a importância de inquirir acerca da dinâmica social e das razões que fizeram como que algo fosse declarado válido e legítimo para a escolarização¹⁹⁹.

É preciso, ainda, ficar atento para perceber que o processo de definição do currículo não é orientado como um “inocente processo epistemológico”, em que especialistas atuam de forma neutra, com base na lógica, para estabelecer como as pessoas devem ser educadas.

¹⁹⁹ “Isso implica não ver o currículo como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. Esse processo é tão importante quanto o resultado” (GOODSON, 1995, p. 8).

Tomaz Tadeu da Silva afirma que fatores não lógicos atuam junto com questões científicas e intelectuais. A “fabricação do currículo” é marcada por “conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero”, constituindo-se o currículo “de conhecimentos *considerados socialmente* válidos” e não válidos em si, de forma “pura” (GOODSON, 1995, p. 8 – itálicos no original).

Tomaz Tadeu da Silva chama essa junção de elementos epistemológicos e não lógicos de “amálgama de conhecimentos ‘científicos’, de crenças, de expectativas, de visões sociais”, pois “grupos se digladiam para impor seus pontos de vista” às próximas gerações e o currículo expressa como os “problemas sociais” se tornam “matérias escolares”, em disputas de “caráter caótico e fragmentário das forças”. Em meio a isso, o currículo se revela uma condensação social, mesmo que provisória, para orientar a educação institucionalizada (GOODSON, 1995, p. 8-9).

Não pretendemos realizar uma historiografia dos currículos jurídicos das instituições investigadas, porém essa reflexão é importante para não fixarmos a mente num documento instrumentalizador do currículo (como um projeto pedagógico de curso – PPC) e esquecermos de toda trama que atravessa as práticas educacionais. A coleta de dados que realizamos, por meio de entrevistas e documentos levantados, nos permitirá identificar alguns elementos do complexo que compreende os “processos informais e interacionais” que ocorrem no campo escolar, dando pistas de como as diretrizes e normas curriculares são interpretadas e aplicadas no cotidiano universitário.

“Certamente as normas, leis e regulamentos constroem aquilo que pode ser pensado e feito”, mas “aquilo que finalmente termina como currículo é igualmente constrangido por inúmeros processos intermediários de transformação que também definem, no seu nível e sua forma, aquilo que conta como conhecimento válido e legítimo” (GOODSON, 1995, p. 9).

Em toda narrativa histórica, há discursos silenciados. No caso dos currículos, eles expressam os saberes que se sagraram vencedores. Uma abordagem histórica do currículo chama a atenção para “os conhecimentos e saberes que foram deslocados em favor de outros com mais prestígio, mais força, mais ‘viabilidade’ social”. Os “currículos fracassados” aparecem mediante essa análise mais cuidadosa (GOODSON, 1995, p. 9-10). Todavia, entendemos que não deve haver um olhar maniqueísta (bom ou mal) em torno do que venceu ou fracassou, como se os conhecimentos não validados fossem melhores ou piores, o mesmo a ser dito acerca dos que prevaleceram.

Os currículos, como elementos institucionais, não são apenas produtos, mas também produtores de pessoas e institucionalidades. Assim, eles podem revelar-se como expressões e representações de interesses sociais, que projetam produzir identidades e subjetividades em formas determinadas. Por isso, “é preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão *no currículo* tem conexões com a inclusão ou exclusão *na sociedade*” (GOODSON, 1995, p. 10 – itálicos no original).

Apesar de defendermos um modelo curricular baseado em competências, as quais não pré-definem subjetividades (apesar das críticas, no nosso entendimento, infundadas, de pedagogos marxistas e pós-estruturalistas de que as competências seriam um tipo de neobehaviorismo voltado à aprendizagem utilitarista), reconhecemos que a dinâmica de conhecimentos que interagem com habilidades, atitudes e valores, para formação de certas competências, consagradas em um dado currículo, que optou por conteúdos específicos, terá efeitos na produção de subjetividades.

Assim como sinalizamos, desde o início da tese, o centro da nossa preocupação não é tanto com o acesso à educação quanto com a qualidade da educação aos que ingressaram no sistema universitário, embora ambas as questões sejam fundamentais num país que está distante da universalização do ensino superior. Os critérios de acesso podem ser revistos e sujeitos a críticas, como os conteúdos e formatos das provas de seleção, porém o foco da tese está nos processos que ocorrem já dentro da universidade, após o ingresso.

Tomaz Tadeu da Silva também repercute essa preocupação com a qualidade nos estudos curriculares, já que as instituições escolares e o conhecimento não devem ser tratados como um “corpo indiferenciado e neutro”, mas como mecanismo que realiza um “acesso diferencial a diferentes tipos de conhecimento”, pelo que o “acesso diferencial ao currículo” (GOODSON, 1995, p. 10) se torna questão relevante em nossa pesquisa, porquanto diz respeito às competências a serem desenvolvidas e às subjetividades que serão produzidas. A qualidade educacional estará relacionada à equidade com que trata os saberes e os sujeitos do processo, especialmente, os estudantes.

Essa maneira de pensar na qualidade aponta para o critério da “equidade”, já citado quando tratamos da ideia de que “a qualidade da educação superior na perspectiva da equidade está centrada na concepção de tratamento diferenciado para quem é diferenciado” (MOROSINI, 2014, p. 393). Essa “diferenciação” deve ocorrer numa lógica inclusiva, de agregar metodologias, saberes e valores, não no sentido de privilegiar e excluir.

O campo da história do currículo nos chama atenção para entender a “epistemologia do social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do

conhecimento educacionalmente organizado”. Quando refletimos sobre a teoria do conhecimento, já estávamos indicando a importância da sociologia do conhecimento e das influências ideológicas de toda teoria, de modo que não se faz diferente nos domínios pedagógicos. É que uma história do currículo “não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram *considerados* como verdadeiros e legítimos numa determinada época”, ou seja, quais os objetivos educacionais, quais competências se desejam desenvolver e em quais não se investem recursos. Essa análise também fornece elementos para “tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas”, para selecionar certas competências, em processos marcados por “conflitos, rupturas e ambigüidades” (GOODSON, 1995, p. 10-11 – *itálico no original*).

Goodson critica a visão que identifica currículo com as matérias de ensino, bem como as “velhas polaridades” (currículo como fato e currículo como prática) que tem a ver com a ideia de currículo tradicional que fossiliza o ensino das matérias ou de currículo mais inovador que disporia de recursos autodirecionados. A partir do estudo de situações empíricas, Goodson repercute uma preocupação que também é a nossa, em meios às insistentes dicotomias que pouco produzem quando não se extraem sínteses equilibradas²⁰⁰.

Ora, os termos utilizados na citação acima se relacionam diretamente com nossa tese, pois destaca o interesse em renovar a educação sem ficar adstrito às polarizações teóricas, a fim de aproveitar a riqueza do ambiente escolar e tornar a educação acessível, não apenas formalmente, aos diversos alunos, o que, para nós, passa pela forma de lidarmos com os conteúdos e as metodologias, as quais devem visar à construção de um espaço de convivência plural e de aprendizagens significativas.

Não se trata de forjar uma prática e fugir dos debates políticos ou das discussões teóricas. Isso não ajuda e pode mascarar ingredientes essenciais para superação das dicotomias estagnantes. Goodson (1995, p. 20-21) entende que é fundamental compreender as disputas anteriores em torno do currículo para perceber que é “politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que ‘o importante é a prática em sala de aula’”, pois não se exclui a política da educação, já que a definição pré-ativa de currículo é mais do que anseio intelectual e expressa interesses sociais mais amplos.

²⁰⁰ Acerca disso, Armstron e King (1977, p. 62 *apud* GOODSON, 1995, p. 20): “Minha esperança é que este velho problema seja sepultado e que, em lugar dele, possamos enfrentar a questão de saber como as numerosas matérias constantes dos currículos e horários de aula podem ser revitalizadas, reconstituídas e ampliadas de modo a se tornarem mais diversamente acessíveis e agradáveis às mentes que crescem e estreitam os laços entre si na tessitura de um rico ambiente escolar”.

Nesse ponto, ele entende a importância do currículo escrito como “um testemunho visível, público e sujeito a mudanças”, como uma espécie de suporte à retórica da escolarização legítima, pois “promulga e justifica determinadas intenções” educacionais, dirige a destinação de recursos financeiros, fixa modelos avaliativos e concede certo *status*. Trata-se de “uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 1995, p. 21).

Com isso, Goodson não adota uma crença absoluta no “currículo como fato”, embora reconheça a influência do currículo escrito na ação contemporânea desenvolvida no campo educacional; tampouco recai no outro polo que defende a “transformação do mundo” pela visão do “currículo como prática”, pelo mesmo motivo de que o currículo pré-ativo atua como parâmetro, dos discursos e práticas, até nas posturas mais idealistas. Contudo, distinguir o currículo escrito (fato) do currículo como atividade em sala de aula (prática) é fundamental para percebê-lo enquanto conflito social que se desenvolve na constante colisão entre passado e presente.

Nessa linha, Goodson (1995) propõe uma percepção que equaliza a dicotomia entre currículo escrito e currículo ativo, rebatendo versões da dicotomia plena, inclusive, as chamando de versões da “teoria da conspiração”²⁰¹.

Ora, os professores que não concordam com o currículo escrito e fazem coisas extras ou se negam a observar certos conteúdos ou métodos previstos no texto curricular estão inseridos no processo de fabricação social do currículo, porquanto suas posições, muitas vezes, já estavam participando das negociações acerca do que iria “entrar” no documento oficial e, com essas posturas, se reinserem no conflito social que caracteriza a curricularização.

Uma visão estanque sobre o currículo (maniqueísta e polarizada) vai implicar também em avaliações rigorosamente mecânicas, no sentido de averiguar se o que acontece em sala de aula está em conformidade com o “regulamento” curricular ou vice-versa. Essa conduta, mesmo em tempos de “diretrizes curriculares”, tem o poder de produzir pressões para uniformização ou ocultamento da diversidade das práticas educacionais, sejam elas valoradas

²⁰¹ Essa “teoria da conspiração” sustentaria a seguinte tese não comprovada ou somente parcialmente verificável: “Uma vez que a escolarização, particularmente a estatal, está intimamente relacionada com a reprodução econômica e social e é compulsória e carente de recursos, certos aspectos da prática e da vida em sala de aula, embora inabordáveis, são praticamente inevitáveis (verdadeiro); por conseguinte, a “retórica” do currículo escrito é basicamente irrelevante (não provado)” (GOODSON, 1995, p. 22).

como boas ou más, melhores ou piores do que aquelas que estavam previstas no currículo escrito.

Quando sustentamos a ecologia de saberes, entre o conhecimento científico e os saberes da tradição, por exemplo, estamos propondo superar dicotomias que empobrecem a cultura científica e também popular, que podem se alimentar reciprocamente e projetar subjetividades mais ricas nos aprendizes. A visão do currículo como um discurso orientador de práticas e também como produto de tensões precedentes, que seleciona conteúdos e métodos, orientados pelo desenvolvimento de competências, não aponta para uma posição estática do currículo, haja vista que as posturas e as próprias histórias de vida dos estudantes sempre darão cores novas a cada experiência pedagógica.

A própria avaliação da aprendizagem, num currículo baseado em competências, deverá estar sensível a essa dinâmica, sem fetiche de tachar essa ou aquela ação de “anticurricular”, uma vez que a concepção do currículo baseado em competências não trabalha com um rol exaustivo de conteúdos e metodologias, abrindo-se a ajustes e observando o mínimo essencial para cada etapa educacional, que agregará outros elementos significativos a depender de cada turma. Os descritores, os indicadores e os níveis de domínio nas competências eleitas, utilizados no processo avaliativo²⁰², também são textos mutáveis e sujeitos a interpretações, daí a grande responsabilidade e necessidade do professor estar alinhado a esse modelo, diferente de um olhar taxativo sobre comportamentos e pensamentos expressos pelos alunos, como se as aprendizagens fossem identificadas mecanicamente.

Esse problema, de dicotomizar saber científico-saber da tradição, é percebido também por Goodson (1995, p. 25) numa situação semelhante, envolvendo a educação musical e a definição curricular de que a música escolar seria a “erudita” em detrimento da “música

²⁰² Para aprofundar a compreensão dos termos descritores, indicadores e níveis de domínio relativos a competências, indicamos a consulta à obra de Aurelio Villa Sánchez e Manuel Poblete Ruiz (2007), intitulada “Aprendizaje basado em competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas”, na qual os autores apresentam uma breve descrição da estrutura do modelo competências proposto pela Universidade de Deusto, inclusive, alguns instrumentos para a avaliação.

Também no artigo “Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones”, os mesmos autores (2011, p. 150) tratam da importância da avaliação ser centrada no estudante, não correspondendo a um enquadramento do docente sobre o comportamento dos alunos. Nesse escrito, Villa Sánchez e Poblete Ruiz citam, inclusive, que “según Lancaster, Waugh y Wood (2008), una evaluación centrada en el estudiante significa que el estudiante analiza de forma activa su propio aprendizaje por medio de la auto-reflexión y con criterios concretos sobre niveles de desarrollo, en un entorno de ayuda en el que el *feedback* es inmediato, frecuente y formativo”. Tradução nossa: “segundo Lancaster, Waugh y Wood (2008), uma avaliação centrada no estudante significa que o estudante analisa de forma ativa seu próprio aprendizado por meio da auto-reflexão e com critérios concretos sobre níveis de desenvolvimento, num ambiente de ajuda em que o *feedback* é imediato, frequente e formativo”.

Claramente, essa forma de aprendizagem e avaliação tem o potencial de favorecer a formação humana crítica e emancipatória, não meramente tecnicista, contrariando o prognóstico de quem compreende as competências como um ensino tyleriano.

popular”. Ele questiona: “Que tipo de educação de massa está sendo visado quando o popular é não somente ignorado mas positivamente desvalorizado?”. Ele diz que a ausência dessa criticidade acarreta o “grave perigo de se perpetrar uma miopia que [...] obscurece e mistifica um componente fundamental na complexidade da vida em sala de aula”.

Portanto, não é tarefa simples planejar um currículo com pressuposições do que seja conhecimento poderoso²⁰³, métodos mais adequados e finalidades exatas da educação escolarizada, excluindo outras possibilidades. Claro que, ainda, os próprios critérios de avaliação das práticas educacionais e do rendimento/desempenho dos alunos, para certificar o sucesso ou fracasso do currículo, podem ser colocados sob crítica.

De todo modo, os exemplos empíricos e as reflexões teóricas que temos feito apontam para a adequação de um currículo pluralista, que contemple metodologias diversificadas e conhecimentos variados sobre as muitas áreas do saber humano, sejam eles organizados em disciplinas/matérias ou conforme outra sistemática de ciclos ou módulos.

Não se propõe o fim e a indistinção entre conhecimento escolar e conhecimento cotidiano/popular. O que se defende é abertura curricular para que haja diálogo efetivo e oportunidades pedagógicas que considerem os pontos de partida dos estudantes, não relegando a todo conhecimento não escolarizado a pecha de inútil ou qualitativamente inferior. A diferenciação entre os conhecimentos permanecem, mas não como formas de diferenciação social e cultural dos sujeitos, não como reprodutora de desigualdades e

²⁰³ Young (2016, p. 31-32) critica a “ideia de justiça curricular”, que se abriria para os saberes “aprendizes relutantes” e “nas suas experiências, e não no conhecimento a que o currículo poderia lhes dar acesso”. Parece que o contato desse autor foi com um construtivismo que nada tem a ver com educação para competências. O currículo baseado em competências não aposta nos saberes dos aprendizes como únicos e suficientes. Se fosse assim, desnecessárias as instituições escolares e toda concepção formal de educação. Defendemos que é condição indispensável para a formação por competências que haja especialistas em aprendizagens (professores capacitados) para mobilizar os conteúdos, junto com os alunos, para o sucesso educacional, que é avaliado pela capacidade dos estudantes em saberem mobilizar os conceitos por meio de métodos adequados para resolver problemas concretos, compreender teorias e refletir sobre a realidade.

Aquilo que Young define como “conhecimento poderoso”, para nós, se aproxima do conhecimento relevante e significativo para o sujeito aprendiz em suas relações profissionais ou sociais de forma mais ampla. Essa significância não é arbitrária ou aleatória, mas se liga a um contexto cultural, envolve o sistema produtivo, divisão do trabalho, questões éticas e cognitivas. Para se definir qual conhecimento é “poderoso”, portanto, devem ser ouvidos vários atores, não apenas cientistas. O mesmo ocorre para se definirem as competências, para construção de currículos e metodologias adequadas. Em nossa visão, “conhecimento poderoso” é aquele que se aplica e transforma pessoas, situações e resolve problemas. Conhecimento memorizado e imobilizado pode encher prateleiras e cérebros, sem mudar realidades individuais ou coletivas de forma relevante/poderosa.

Concordamos com Young (2016, p. 34) de que “a tarefa do professor, na construção do currículo escolar, é permitir que os alunos se envolvam com o currículo e avancem para além da sua experiência”, mas a “a diferença entre currículo e pedagogia – ou as atividades e as concepções dos professores”, de que trata Young, não deve ser razão para que se supervalorize os saberes disciplinares em desprestígio dos conhecimentos dos alunos, adquiridos por experiências autônomas, em processos extraescolares ou por autodescoberta, já que esses saberes prévios são relevantes para que o professor crie condições de aprendizagem e para que os alunos também contribuam com aperfeiçoamento do currículo.

silenciadora de vozes. Nossa tese não é decorrência de pós-modernismo extremo, pois não considera um tipo de equivalência entre quaisquer saberes. O senso comum continuará a não ser visto como conhecimento científico, o saber da tradição da mesma forma, assim como as opiniões e pontos de vista dos professores e alunos. Todavia, ambos entram em cena como dignos de consideração e trocas mútuas.

Loussia Felix (2014, p. 19) frisa como uma educação baseada em competência enfatiza a pluralidade de vozes, especialmente, valorizando os estudantes, historicamente, silenciados nos processos pedagógicos, juntamente com seus saberes:

Este exercício foi o de deslocar toda a atenção e reflexão possíveis para aqueles que têm tido nos processos pedagógicos a voz silenciada por outros que ainda acreditam portar todo o conhecimento e estabelecer procedimentos necessários à formação de seus ouvintes. Quer falem espanhol, português ou línguas indígenas pré-colombianas, aos estudantes de Direito na América Latina deve ser reconhecido o papel central nos processos de ensino-aprendizagem em que estão inseridos. Isto significa que também os docentes devem vivenciar as relações pedagógicas de forma ativa, refletindo permanentemente sobre suas práticas e atitudes como educadores.

Essa perspectiva curricular que propomos se liga à ideia de *core curriculum*²⁰⁴, que é constituído por uma espécie de núcleo mínimo, com conteúdos essenciais, temas ou problemas geradores. Esse tom minimalista garante liberdade e autonomia institucional, discente e docente para flexibilizar e criar, especialmente para investir em metodologias participativas e que exigem responsabilidade do aluno além do tempo que está em sala de aula ou sob supervisão direta e presencial de um professor.

Como no Projeto Tuning América Latina, na área do Direito, “há assim um reconhecimento da impossibilidade dos saberes enciclopédicos, sem renunciar, contudo, a análises de caráter sistêmico ou especializado”, especialmente, diante do “aumento exponencial do acesso à informação propiciado pela internet” (FELIX, 2014, p. 34).

A Resolução n.º 09/2004 do CNE/MEC já projetava um *core curriculum* para a educação jurídica, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito²⁰⁵, prevendo que os cursos devem possibilitar a formação de, pelo menos, 8

²⁰⁴ Emilio Gerardo Martínez Marrero (2006, p. 190 – negritos no original) esclarece que “existen diversas maneras de entender el término **core curriculum** (para una revisión de sus distintos sentidos, ver Harden y Davis, 1995; Bandaranayake, 2000; Taylor y Chudley, 2001; Skinner, 2003; Kemahli, et al., 2004; Morcke, et al., 2004), pero, de manera simplificada, podríamos decir que es la parte del **currículo común a todos los estudiantes** y que puede ser definida a nivel institucional, nacional e internacional (Kemahli, et al., 2004). También implica la noción de que es la parte del programa que todos los estudiantes están obligados a ver (Bandaranayake, 2000)”.

²⁰⁵ Em dezembro de 2018, foi publicada a Resolução n.º 5 CNE/MEC, instituindo as atuais DCN dos cursos de graduação em Direito, que mantiveram a noção de *core curriculum*, citando, inclusive que os projetos

competências listadas no art. 4º. Em seguida, a normativa estabelece, em seu art. 5º, os “conteúdos essenciais” dos Eixos de Formação.

O *core curriculum*, ao invés de ser, simplesmente, uma via de exclusão de conteúdos elitizados, deve significar um caminho de não se insistir na impossível contemplação de todos os conteúdos de uma disciplina ou área do conhecimento, em um dado componente curricular. Com a seleção de conteúdos acadêmicos essenciais para desenvolver as competências eleitas, propicia-se espaço para que os saberes dos estudantes (conhecimentos prévios, senso comum, saberes da tradição, cosmovisões, conceitos subsunçores, etc.) interajam com os conteúdos de caráter científico-acadêmico, visando à aprendizagem significativa. Como dito acima, as distinções entre os conhecimentos permanecem, mas ruem as barreiras (temporais e conceituais) que impedem diálogos e relegam tudo que não seja considerado pelas “ciências” como extra ou mesmo anticurricular.

Há forte resistência à linguagem das competências, com o seu *core curriculum*, ainda mais quando aliada aos métodos ativos e à valorização dos saberes populares, em razão do receio de que o aluno não aprenda nada além do que ele já sabia antes de frequentar o espaço escolar, sem os conteúdos escolarizados, ou do que já seria capaz de aprender sozinho, sem a instrução do professor.

Todavia, isso pode decorrer de mau uso das competências como sendo instrumentalização da educação apenas para atender demanda do mercado de trabalho ou da equívoca radicalização de que os métodos participativos excluem a intervenção docente, de que competências são meras mobilizações de conteúdos para resoluções de problemas numa lógica pragmática e tecnicista, de que o *core curriculum* exclui o saber científico, enquanto que os saberes cotidianos somente reforçariam o que já se sabe, não auxiliando o incremento intelectual que se espera da educação.

Nesse sentido, importante o contraponto feito por Marinho-Araújo e Almeida (2016), de que a formação por competências não significa se tornar refém das demandas econômicas do mercado, pois deve compreender as contradições do mundo do trabalho, o contexto político-ideológico, os impactos socioambientais, entre outros, para que haja uma formação cidadã na educação superior.

No fundo, as críticas às competências denotam um caráter ideológico, de preferência por um modelo educacional que sirva a fins políticos específicos, o que é comum no debate político-educacional. O fato da aprendizagem baseada em competências não assumir, de

pedagógicos do curso (PPC) deverão constar “as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos...” (art. 2º, II).

partida, um compromisso com uma visão de mundo específica, a coloca em risco de não se adequar, perfeitamente, a um modelo socialista ou capitalista, por exemplo, se dinamizar conhecimentos, atitudes e valores de forma plural e democrática.

Fazendo certa autocrítica, o ponto frágil da proposta das competências culmina sendo sua fortaleza: não aderir ou fechar-se a uma única síntese teórica, pelas razões já explicitadas quando do debate sobre filosofia da ciência e teoria do conhecimento e da aprendizagem. Prédeterminar os fins ideológicos da educação ou de um modelo curricular, como se devesse se alinhar a um ou outro polo do tradicional espectro político (direita-esquerda) seria incorrer na absolutização reducionista de certo aspecto da realidade e limitaria as potencialidades educacionais e, conseqüentemente, os intentos e trajetórias estudantis, docentes e das instituições de ensino.

Com efeito, o mesmo deve ser dito em relação aos aspectos epistemológicos e metodológicos do ensino-aprendizagem. Eleger, com exclusividade, certos conhecimentos (acadêmicos ou da tradição) e técnicas de ensino (ativas ou por instrução), em detrimento da pluralidade de saberes, de recursos e de abordagens, seria também reducionismo absolutizador, empobreceria as formações e os currículos.

Isso se evidencia quando notamos que as disputas curriculares expressam desejos de controlar instituições e pessoas em prol de projetos societários, mais do que educar e preparar pessoas para escolherem seus destinos. Entrar nessa seara, que não admite neutralidade, com uma proposta a favor de que os alunos e professores devem ter mais liberdade para escolherem transformar ou conservar valores, identidades e padrões socioculturais e econômicos, é arriscado sob várias óticas, porquanto conflita com perspectivas ideológicas que se organizam para emancipar/dominar as mentes, sejam as que afirmam ter a intenção de “libertá-las” da opressão do capital ou as que assumem a preocupação em “empregá-las” como mão-de-obra a serviço do mercado.

Goodson (1995, p. 27) expressa bem o quanto os currículos se destacam pela predominância de “prioridades políticas e sociais”, indo além do discurso de ordem puramente intelectual. A emergência de um currículo indica pretensões de controle social, de modo que a opção por certos métodos ou saberes não é neutralmente realizada pela “ciência”, pois as aprendizagens contribuem para acirrar ou manter desigualdades sociais. Assim, conteúdos e formas de transmissão podem ser, propositalmente, desinteressantes para certos grupos, a fim de evitar um aprender significativo. A própria concepção de instituições públicas que integram sujeitos diferentes e desiguais pode ser um simulacro estratégico para

reforçar “fracassos” e “culpabilizações”, sob a retórica de inclusão da diversidade ou tentativa de combate à desigualdade²⁰⁶.

Devido ao fato do currículo se constituir campo de disputas sobre os objetivos da escolarização, “é que importa aumentar nossa compreensão sobre esse conflito curricular”. O “conflito em torno do currículo escrito possui, um ‘significado simbólico’ e um significado prático”, porquanto torna públicas “‘normas fundamentais’ que avaliam a prática ou com ela se relacionam”, orientando, inclusive, recursos financeiros (GOODSON, 1995, p. 105-106).

Para aumentar nossa compreensão acerca destes conflitos curriculares, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, na obra “Teorias de Currículo”, trazem valiosas contribuições para a reflexão que temos feito. Elas destacam que o debate em torno da curricularização é, relativamente, recente, pois, somente no século XX, forjou-se “a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar”. Antes, havia certa ideia de que as disciplinas tinham seus conteúdos e atividades específicas e úteis, para desenvolver o raciocínio lógico e a aumentar a memória. Após certo tempo, chega-se à “definição do currículo como plano formal das atividades/experiências de ensino e de aprendizagem”, que se volta a administrar o “dia a dia da sala de aula” (2011, p. 21), tanto na ótica do eficientismo quanto do progressivismo, cujo nome de destaque é John Dewey²⁰⁷, que inspirou o movimento brasileiro da Escola Nova, encabeçado por Anísio Teixeira.

O modelo de Ralph Tyler consistiu na proposta que mesclou as duas abordagens citadas, orientando a organização curricular. A marca comum dessas tradições (eficientismo, progressivismo e tylerianismo) é o “caráter prescritivo do currículo, visto como um

²⁰⁶ Não concordamos com o dualismo universidade de ponta ou universidade de massa, como se fosse impossível associar a formação de pesquisadores de alto nível com a democratização das instituições de ensino. Nossa perspectiva se assemelha às diretrizes fixadas pela Lei n.º 10.172/2001 (PNE 2001-2010), que reconhece a heterogeneidade discente e investe na formação de competências que contemplem formação técnica e humanística, no tópico das diretrizes para o ensino médio, mas cujos princípios podem ser transpostos também para a educação superior:

“Pelo caráter que assumiu na história educacional de quase todos os países, a educação média é particularmente vulnerável à desigualdade social. Na disputa permanente entre orientações profissionalizantes ou acadêmicas, entre objetivos humanistas ou econômicos, a tensão expressa nos privilégios e nas exclusões decorre da origem social. Em vista disso, o ensino médio proposto neste plano deverá enfrentar o desafio dessa dualidade com oferta de escola média de qualidade a toda a demanda. Uma educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral, forme pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social. Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades”.

²⁰⁷ Dewey pode ser visto como um dos integrantes do pensamento pedagógico da Escola Nova. Seu entendimento é de que o aluno aprende fazendo (*learning by doing*), fundamentando o ato pedagógico na ação, na atividade do estudante e não pela instrução. Defendeu, portanto, a Escola Ativa, fomentadora da iniciativa, originalidade e cooperação (GADOTTI, 2003b).

planejamento da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 25-26)²⁰⁸.

Já enfatizamos que reconhecemos as relações de poder e disputas políticas que atravessam a curricularização, todavia, isso não nos impede de perceber que os anseios dos grupos e sujeitos que participam dessas teias ideológicas se ligam ao estabelecimento de princípios ou à condução do processo de planejamento curricular. Ao negar o mito da neutralidade, as disputas se concentram em quem terá o controle da curricularização. Ou seja, o fato inegável de que a objetividade e cientificidade vindicadas pela racionalidade tyleriana são, indissociavelmente, “contaminadas” por *lobbies* e pressões das mais diversas ordens (econômicas, religiosas, ambientais, etc.) não repele a noção e a pretensão de que os pactos provisórios e as ideias vitoriosas no cenário bélico-curricular elejam objetivos, atividades, organizações e técnicas de avaliação dos processos educacionais, mesmo naqueles que se afirmam pós-estruturalistas²⁰⁹.

Ora, a ideia pós-estruturalista, em teoria curricular, se afirma refratária à racionalidade tyleriana. Contudo, ao assumir o “currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos”, os pós-estruturalistas admitem que “o currículo é um texto que tenta direcionar o ‘leitor’, mas que o faz parcialmente” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 42). Em outras palavras, admitem que o currículo existe como prática de significação que controla ou busca controlar outras práticas de significação.

Ao emitir tal colocação, essa forma de encarar o currículo não se mostra fora do jogo das disputas em torno do controle das etapas e ideias que se esforçarão por elencar objetivos, atividades e organizar as práticas de significação que poderão se desenvolver na escola. Mesmo que, por jogos de linguagem, tentem negar o currículo como “objeto” ou “signo” definido, críticos ao realismo, os pós-estruturalistas, quando na posição de planejadores de currículo, não se negam a participar, nem rasgam os papeis e documentos que conteriam os textos curriculares (embora a noção de texto seja mais do que escritos), mas, certamente, tentam direcionar a produção de sentido, ainda que admitindo a imprevisibilidade dos efeitos das práticas educacionais, numa lógica de currículo aberto às diversas significações não pré-concebidas.

²⁰⁸ Para compreender melhor os princípios de Tyler, indicamos a leitura do artigo de Herbert Kliebard (2011).

²⁰⁹ Nesta tese, nos reportaremos, no tocante às questões educacionais curriculares, à “pós-modernidade” e ao “pós-estruturalismo” como sendo coisas semelhantes, na linha do que se tem chamado de teorias “pós-críticas”, “pós-coloniais”, “pós-marxistas” ou “pós-fundacionais”, cientes de que há diversos pontos em comum e também subdivisões entre os pensadores que se identificam com essas perspectivas. A respeito disso, podem ser consultadas as obras de Lopes (2013) e de Pacheco (2013).

Exemplo interessante dessa intenção de planejar pós-estruturalmente o currículo oficial e documental está presente no texto de Prado (2000), o qual, partindo de uma concepção de currículo como cultura, como costumam fazer os pós-estruturalistas, revela o interesse em intervir no discurso curricular, a fim de que seja, efetivamente, mais progressista, sem ser visto como prescritivo. Para tanto, ele apresenta duas posturas educacionais possíveis: uma que procura ser mais a reprodução do já-dito e outra que questiona os conteúdos, as relações, as posições dos sujeitos, visando produzir transformações.

Resta claro que o pensamento pós-estrutural aplicado ao currículo tem objetivos educacionais, tentativas (semelhantes, não idênticas, ao que ocorre na racionalidade de Tyler), ligados a produzir sentidos que sejam compatíveis com as ideias pós-estruturalista, com a visão de mundo implicada nelas.

Tanto é assim que Prado (2000, p. 73) critica o “gênero do discurso – documento curricular oficial” como não sendo “condizente com a concepção de movimento, incompletude, instabilidade” que ele defende. Por isso, argumenta que “é preciso, pois, trabalhar com uma concepção de educação não como lugar da transmissão e de reprodução dos conhecimentos socialmente produzidos”, em favor de uma educação “como lugar de produção de práticas culturais, com todas as conseqüências”.

Em seguida, Prado (2000, p. 73) arremata ser “preciso, portanto, incorporar no documento oficial o discurso crítico, em uma forma crítica, revelando várias tendências que dialoguem (e que briguem pela hegemonia no diálogo) entre si”, de modo a “propor um documento onde o diálogo esteja presente e não o discurso sobre ele”, pois “ao estarmos envolvidos na construção de novas propostas de ensino, é necessário também construirmos novos modos de dizer o que queremos dizer”.

Acerca dessa presença de efetivo diálogo e de produções culturais plurais no espaço escolar, é uma defesa também de nossa tese, a qual compatibiliza a formação de competências e o reconhecimento de identidades culturais que podem ser transformadas e criticadas, mas também acolhidas e reforçadas. Ambos os movimentos pressupõem a inclusão e não devem ser dinamizados pela lógica da exclusão étnica, cultural, ideológica, econômica, científica ou de outra ordem. Contudo, a citada busca pela “hegemonia” nos parece sempre presente como um risco inerente às disputas da sociabilidade humana, porém os processos educacionais não devem contribuir por meio da primazia a um ou outro segmento/discurso/tendência, seja majoritária ou minoritária, que são categorias contingentes e podem se alternar temporal e especialmente.

Ora, se toda prática educacional é uma tradução incompleta (subversiva de propósito ou não) do texto curricular, parece óbvio que toda atividade, por exemplo, em sala de aula é uma produção cultural e algo novo, distinto, diferente do que foi projetado oficialmente. Portanto, a defesa pós-estrutural, nos parece, é no sentido de “tentar”, como toda proposta curricular, controlar práticas de significação no campo escolar, a fim de que os produtores de cultura (professores, alunos, gestores, etc., toda a comunidade escolar) assumam um compromisso não reprodutor/estabilizador ou reconheçam que não são capazes de tão-somente reproduzirem, porquanto estão sempre a produzir cultura, ainda que não anseiem.

Dessa forma, a “lógica” da concorrência e das disputas entre as propostas teóricas revela as mesmas intenções de controlar as práticas educacionais, cambiando as palavras, as estratégias, “ressignificando” as categorias utilizadas, mas todas desejosas de influenciar a escolarização.

Não trabalhamos com a ideia ingênua de que é possível reproduzir uma projeção curricular dada/significada, pois compreendemos a fabricação cultural e a ausência de neutralidade na educação. A definição de objetivos educacionais, a seleção de conteúdos mínimos prévios, aberta às histórias de vida dos sujeitos e aos saberes acadêmico-científicos e da tradição-popular, o elenco de recursos metodológicos pensados para potencializar a aprendizagem significativa, bem como a previsão de práticas de avaliação curricular, que compõem a noção de ensino-aprendizagem das competências, nos parece carregar tanto alguns elementos da racionalidade tyleriana quanto não elimina certas influências críticas e pós-estruturalistas.

Numa linha pós-estruturalista, Lopes e Borges (2017, p. 558) reforçam que “as políticas de currículo têm sempre, como condição *sine qua non*, a busca pelo controle da interpretação”. Em seguida, admitem que “escrever textos, ministrar aulas, proferir palestras, se dispor aos processos de comunicação é sempre se envolver nas tentativas de controle do fluxo de sentidos” e, portanto, o próprio artigo científico de autoria delas, “em sua valorização dos fluxos interpretativos, não escapa a essa tentativa de controle”.

Interessante que currículo centrado em competências e o currículo centrado em conhecimentos são, às vezes, colocados como rivais, como veremos ao tratar do Michael Young (2014). Portanto, a crítica pós-estrutural a ambos os modelos se assemelha à nossa perspectiva, que compreende que não deve haver a centralidade em competências em detrimento de conhecimentos, porquanto, em nossa visão, não são incompatíveis (competências e conteúdos) e, mais, ao revés, são interdependentes.

Indo além, Lopes e Borges (2017, p. 557) sustentam que, “mesmo quando as ações políticas se desenvolvem no sentido de questionar a hierarquia entre tais classificações” (conhecimentos tidos como oficiais, escolares, científicos, críticos e outros como saberes populares, senso comum, culturais, contextuais, cotidianos), mantêm a primazia dos conhecimentos disciplinares, os quais são apenas complementados “via contextualização, interdisciplinaridade ou transversalidade, sem minimizar a relevância das disciplinas e sem colocar em questão as classificações instituídas”.

Ora, ao valorizarmos as histórias de vida, a interdisciplinaridade e a participação dos saberes da tradição, não o fazemos de forma cientificista, embora sem deixar de reconhecer que os saberes acadêmico-científicos, que forjam as disciplinas escolares clássicas, têm recebido maior ênfase e são capazes de contribuir socialmente com muitas tecnologias e explicações mais plausíveis. Há distinções e choques inegáveis entre tais conhecimentos. Todavia, nossa proposta insere ou propõem a abertura inclusiva para que todos eles participem dos processos educacionais, de modo “ecológico” e não hierarquizado, sem desprestigiar a ciência e suas produções teóricas e sem negligenciar outras narrativas epistêmicas e saberes (não apenas científicos) que atravessam o campo escolar.

Pensando na heterogeneidade estudantil, uma proposta curricular que tome partido por uma ou outra metodologia, uma ou outra forma de aprendizagem exclusivista, objetivos ou avaliações fechadas e insensíveis às diferenças e às desigualdades entre os sujeitos, estaria, de partida, se comprometendo com a monocultura, refratária ao diálogo e incompatível com a pluralidade.

As competências que defendemos, assim, precisam ser forjadas, construídas e atualizadas, considerando não apenas os debates mais globais, mas as produções culturais do cotidiano escolar. As escolhas prévias, que sempre precisam ser feitas, quando falamos de planejamento, não devem ser vistas como limitadoras ou enclausuramentos, porém como pontos de partida e orientações para aberturas cognitivas à pluralidade dos sujeitos e das demandas sociais, para além do mercado de trabalho²¹⁰.

²¹⁰ Dessa forma, também entendem Marinho-Araujo e Almeida (2016, p. 3-4): “Assim, construir competências por meio de um processo formativo pressupõe considerar, de forma intencional, o conjunto de influências históricas, sociais e culturais, assim como o impacto das práticas sociais na vida pessoal e profissional. Alguns autores (Le Boterf, 1998, 2000, 2003; Wittorski, 1998, 2003, 2004, 2005, 2007, 2009; Zarifian, 2001, 2003) consideram a influência social nos mecanismos de atribuição de sentidos às ações individuais ou coletivas e, especialmente, o impacto das práticas sociais na identificação das competências. Ao vincularem a noção de competência aos contextos sociais, produzidos em espaços e tempos histórico-culturais, pretendem articulá-la a parâmetros de atividades coletivas, com objetivos compartilhados em prol de motivos comuns (Araujo, 2003; Esteves, 2009; Kuenzer, 2002, 2004a, 2004b, 2009; Le Boterf, 1998, 2000, 2003; Marinho-Araujo, 2009, 2014, 2015)”.

As subjetividades formadas nessa perspectiva não serão avaliadas pela utilidade a certos projetos sociais, pois a avaliação deve contemplar o reconhecimento da ambivalência dos objetivos educacionais (competências) e da potencialidade interpretativa e dos sentidos das práticas dos e para os aprendizes, já que a educação deve também reconhecer e focar no aluno e em seus interesses, sem desconhecer os contextos socioculturais.

As hierarquizações marginalizantes são superadas pela defesa de reconhecer competências, histórias e interesses dos estudantes, e conhecimentos múltiplos ocupando, todos, o centro do processo. O currículo pluralista que projetamos não propõe colocar como coadjuvante ou à margem nenhum sujeito ou saber que atravessa o campo. Inserir o senso comum não implica repulsar a ciência, incluir o aluno não afasta o docente, focar em competências não fecha portas para o conhecimento, métodos mais participativos não exclui o ensino expositivo tradicional.

Outro exemplo de pensamento pós-estrutural aplicado é trazido por Lopes e Macedo (2011, p. 203-204) ao tratarem do pós-estruturalista brasileiro de renome, Tomaz Tadeu da Silva. Quando ele pensa na **prática escolar**, na sala de aula, acaba por deslizar para a teoria crítica e se aproximar da visão do professor como “intelectual público de Giroux”, já citado em nossa tese. Em nome de um projeto societário, “surge a defesa de que os professores assumam uma postura crítica – baseada em decisões de ordem moral, política e ética – em relação ao currículo”, contra um “projeto neoliberal e neoconservador”. Quando se volta ao **plano teórico**, contrapõe-se à teoria crítica e, pós-estruturalmente, “questiona a assunção de que conhecimento e saber constituam fontes de libertação, esclarecimento e autonomia”.

Ora, apesar da crítica pós-estruturalista de currículo prescritivo como projeção/documento de identidade, em defesa da diferença como marca permanente e do currículo como cultura, até para compreender se ou como o currículo está “estruturado” ou “planejado” é preciso avaliar, ter uma noção de como atuam os sujeitos no campo, analisar as posturas/discursos dos sujeitos no campo escolar, suas “performances” e os sentidos ali produzidos. Logo, os pós-estruturalistas não escapam a certo tipo de avaliação curricular, seja dos currículos tradicionais ou dos desplanejados de forma pós-estrutural. Ainda que se recuse a quantificar ou valorar como positivo ou negativo o currículo em curso, pelas enunciações de sentido feitas no cotidiano escolar, não se pode negar que há, por parte dos pós-estruturalistas, um horizonte hermenêutico projetado, anseios pensados e preferências perante as experiências educacionais possíveis: um currículo enquanto plano, em que pese se refiram como sendo “desplanejamento”, na linguagem dos pós-estruturalistas. Todavia, “desplanejar não significa agir sem planejar” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 68). E não há como conceber sujeitos sem

história, sem passado, que não realizem autocríticas e novos planos, a partir do que ocorreu antes ou do que está ocorrendo atualmente, isto é, que não avalie.

Por sua vez, o currículo baseado em competências, que temos defendido, tem proximidades com o planejamento tyleriano, por incluir objetivos de aprendizagens (formação de competências), mas não implica numa racionalidade que nega as diferenças nem as enclausura em limitadas possibilidades, porquanto não impede, nem teria condições de fazê-lo, que as produções culturais ocorram a todo o momento e em todos os lugares, inclusive, nos espaços educacionais. Formar competências não afasta a liberdade dos sujeitos, mas preza pela autonomia e por uma atuação livre que respeite os outros/diferentes dele, podendo se construir e desconstruir, em termos identitários, o que não será objeto de reprovação. As identificações culturais entram na cena das aprendizagens como aspectos significativos das histórias de vida dos alunos.

As competências não obrigam que certas identidades culturais sejam acatadas ou repelidas pelos sujeitos, mas dialogam com as diferenças e as consideram como elementos relevantes para a aprendizagem significativa, pois cada indivíduo ou grupo, mesmo que provisória e precariamente, costuma se apresentar com seus repertórios cognitivos e simbólicos, seja defendendo, resistindo ou propondo novas identificações, além de outros objetivos educacionais ligados à carreira profissional ou a demandas sociais.

Nesse sentido específico, o currículo baseado em competências não fica tão distante da conclusão pós-estruturalista que recusa a “substituição da cultura do aluno por uma cultura elaborada” e também não propõe a troca do “endeusamento das culturas nativas por certo culturalismo neocolonial” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 215), porquanto as construções e desconstruções culturais são as dinâmicas que sustentam a própria pluralidade, que não é vista como um problema a ser superado, mas uma realidade a ser vivida democraticamente. O que se deve é combater as discriminações negativas, as violências e desigualdades socioeconômicas fundadas em identidades, sejam elas defendidas como fixas e tradicionais ou se assumam fluidas e transitórias.

Ora, tanto a cultura do aluno quanto os saberes científicos são valorizados na aprendizagem baseada em competências e essas não visam transmutar ou imobilizar as identidades dos sujeitos, mas objetivam articular conhecimentos, habilidades e atitudes para o desenvolvimento dos aprendizes. Isso deve ser realizado sem coerção acerca das “identificações” dos alunos, os quais serão formados, inclusive, para adquirirem competências interculturais atreladas ao reconhecimento, respeito e tolerância, além de outras competências

que empoderam os diversos sujeitos com saberes e capacidades para operarem mudanças/permanências/resistências subjetivas e sociais.

Com efeito, a liberdade, de renunciar identidades ou conservá-las, não deve ser removida pelos processos educacionais. A aprendizagem baseada em competências não irá definir como os sujeitos devem se identificar, mas não abrirá mão de, considerando as histórias de vida, desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores projetados no planejamento curricular, ciente das ambiguidades e aberta às produções de sentido tão diversas quanto o horizonte da experiência hermenêutica, o campo escolar e o mundo-da-vida possibilitarem, podendo originar e mobilizar novos conceitos, capacidades, criações, inovações e fortalecimentos de sentidos anteriores. A avaliação desse currículo não deve ser vista como mecanismo de averiguação mecânica da correspondência planejado-executado, porém como um processo interpretativo, um meio de enriquecer o processo, com *feedbacks* que aumentem as informações a partir do que for comunicado, sem renunciar também a percepção acerca do cumprimento de metas em domínios cognitivos, afetivos e psicomotores, como elemento formativo²¹¹ e não meramente punitivo.

Concordamos com a crítica pós-estruturalista de que os currículos não devem “regular os sujeitos, definir-lhes um lugar no mundo simbólico”, como meta precípua da educação. Não temos como legítima a visão que defende a escolarização com a função de preparar sujeitos para se identificarem com um ou outro projeto societário específico, pois a educação deve respeitar as diferenças, problematizar as desigualdades como algo negativo, permitindo que os indivíduos se identifiquem como compreenderem melhor, pois “só há sujeito quando há decisão”. Mas, os mesmos pós-estruturalistas reconhecem o “currículo como algo produtivo: o currículo produz identidades” e, também, paradoxalmente, defendem que o currículo “é incapaz de construir identidades. O que ele produz é diferença pura... [admitindo que] um currículo assim é impossível”, todavia, ele seria necessário para mobilizar o “processo incessante de desconstrução [...] comprometido com a diferença para além da identidade” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 206, 227 e 231).

²¹¹ Perrenoud escreve, já em 1978, “Das diferenças culturais as desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado”. Neste texto, ele parte da ideia de Bourdieu de que os alunos mais favorecidos precisam apenas que a escola ignore as diferenças socioculturais entre os alunos para que beneficie àqueles e funcione como mecanismo reprodutor e produtor de desigualdades. Os conteúdos, métodos e técnicas didáticas e de avaliação, se não considerarem as diferenças e tratarem todos os aprendizes como iguais, serão geradores de desigualdade. Desde a década de 1970, este autor labora com a categoria das “competências”, sem olvidar a ficção que significa homogeneizar as turmas, razão pela qual propõe avaliações formativas e individualizadas, em ações pedagógicas mais diferenciadas e alinhadas à evidente heterogeneidade entre os estudantes, mesmo em tempos de seleções uniformizadoras. Passados 40 anos, com ações afirmativas que potencializa as diferenças, faz-se, ainda mais, urgente atender a essas reformulações estruturais e organizacionais das instituições de ensino.

Mesmo assumindo a impossibilidade, os pós-estruturalistas fazem dessa ficção teórica sua bandeira de luta no campo da política curricular, com a qual critica todas as outras. Lopes e Macedo (2011) entendem que a diferença é sufocada num currículo muti/inter/pluricultural, pois apenas um currículo pós-estruturalista (conceito de currículo como cultura e enunciação), instituinte e não instituído, daria conta de não negar outras possibilidades de ser aos sujeitos. Todavia, compreendem que “nenhum projeto educacional acontece sem o reconhecimento do Outro (identificação)”, porém “tal reconhecimento não pode, no entanto, sufocar a singularidade do outro. Isso equivaleria a objetificá-lo e eliminar a própria possibilidade de educar”.

Tais colocações evidenciam, ainda mais, o quanto a curricularização está envolta em inseparáveis debates epistemológicos e ideológicos, em que uma teoria concorre com outra na cena político-científica. Nosso entendimento é que as instituições escolares e seus currículos devem respeitar as identificações e também possibilitar as transformações dos sujeitos, sem repelir as identidades que queiram se afirmar em seus espaços e sem negar hibridizações ou migrações interculturais.

Apesar da notória incapacidade de total controle sobre as ações e sentidos vivenciados na escola/universidade, por mais rigoroso que o planejamento curricular se revele, há, ainda, teorias críticas, como as da correspondência ou da reprodução, de matiz marxista, que sustentam que a instituição escolar funcionaria com um aparelho ideológico que atua para manutenção das desigualdades econômicas e se volta a preparar os sujeitos para o sistema capitalista, formando mão de obra e reproduzindo a diferenciação de classes sociais, ainda que propalando a igualdade de oportunidades. Com caráter menos determinista, outros críticos, como Bourdieu e Passeron, insistirão na ideia de reprodução social com base no capital cultural desigual dos estudantes e na prática de violência simbólica da pedagogia escolar que escamoteia seu caráter classista (LOPES, MACEDO, 2011).

Paulo Freire pode ser situado com um pedagogo crítico, marxista, mas não filiado às teorias da reprodução. Compartilhamos com esse educador da defesa de que a educação deve ser “dialógica” e que, no centro do currículo, deve haver espaço para serem contempladas as “situações concretas vividas por professores e alunos” (e comunidade), em respeito à cultura e histórias de vida dos sujeitos, que devem se envolver num “planejamento participativo”. Para Freire, a realidade social e seus conflitos permitem identificar temas geradores para o currículo, “para além dos limites disciplinares”, visando problematizar situações que sejam existencialmente significativas para os participantes ativos do processo, o que demanda que o material utilizado seja compatível ao método dialógico (LOPES, MACEDO, 2011, p. 64-65).

Em que pese haja, de fato, preocupação das competências com o preparo de profissionais capacitados para lidarem com as demandas contemporâneas, inclusive, as do mercado de trabalho, não há uma vinculação necessária do currículo baseado em competências com a reprodução (se for possível mesmo pensar numa prática como “reprodutiva” e não sempre criadora, produtiva de algo novo) das desigualdades socioeconômicas e culturais. É que as competências extrapolam a formação técnico-profissional e também não possuem, previamente, qualquer compromisso ideológico com um dado sistema econômico. Assim, as competências, como todo texto curricular, são ambivalentes, podem servir a rupturas das regras de mercado vigentes, seja por novas oportunidades de investimentos (novos perfis profissionais e nichos) ou por mudanças estruturais e profundas da própria organização socioeconômica e política, via reformas ou revoluções.

A pedagogia das competências é forjada no contexto de integração de disciplinas curriculares, escapando à noção de um currículo normativo fechado e abrindo-se à “compreensão dos múltiplos contextos de atuação”, que extrapola o espaço “mercado”. As competências surgem num ambiente em que o saber-fazer tecnicista não basta perante demandas sociopolíticas²¹².

Outro aspecto que merece ser notado se refere à ausência de autorreflexão e crítica radical presente no pensamento dito “crítico”. Ora, se o currículo carrega ideologia, qual proposta curricular escaparia a isso e, mais, qual nível de controle efetivo para aferir se um planejamento curricular contra-hegemônico o é de fato e, ainda, qual a certeza de que essa formulação teórica se implementará de forma adequadamente “crítica” e, ao mesmo tempo, democrática e pluralista? É que uma das primeiras constatações feitas, ao tratarmos da curricularização, foi de que o controle sobre a implementação curricular, mesmo numa racionalidade científica ou tyleriana (que defendemos não ser a lógica das competências), jamais é capaz de assegurar total correspondência ao que foi projetado.

Nas políticas curriculares nacionais, o ciclo ou instrumento da “avaliação”²¹³, ainda, tem sido um mecanismo comum e muito associado à tentativa de averiguar resultados atingidos e de classificar a qualidade da educação. Alguns pensam até na avaliação como

²¹² “Em sentido diverso, entretanto, as solicitações sociopolíticas contemporâneas fazem sentir a premência de uma formação que assente tanto na fundamentação técnica para um dado perfil profissional quanto em componentes vinculados a uma prática real, partilhada, vivificada e ressignificada pelos inúmeros sentidos da experiência e dos processos relacionais. Dessa forma, pesquisas e políticas públicas apontam, no cenário atual da educação superior, para alternativas de formação com respostas curriculares organizadas em torno de competências...” (MARINHO-ARAUJO, ALMEIDA, 2016, p. 2).

²¹³ Para mais aprofundamentos acerca dos ciclos da política pública, pode-se consultar a obra “Política Pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral” de Howlett, Ramesh e Perl (2013).

meio de servir à elevação da qualidade. Avaliar não deixa de ser um esforço também de aproximação e compreensão acerca do que está ocorrendo (ou ocorrera) no cotidiano escolar durante certo período. Se não formos ao extremo de eliminar qualquer forma de avaliação, que é o nosso caso, temos que compreendê-la como algo mais do que punir os desvios, para, então, destacar sua capacidade de aprender com as práticas do campo e enriquecê-lo também com resultados e outros *feedbacks*, narrativas atuais sobre práticas de significação vivenciadas, um tipo de presentificação (trazer para o presente) ou dobra discursiva.

Acerca da importância das práticas cotidianas serem consideradas nas pesquisas e planejamentos curriculares, os estudos nos/dos/com os cotidianos expressam a interação entre as instituições escolares e os demais espaços de vivência dos sujeitos. Essas relações compõem redes de conhecimentos e práticas complexas que minam as barreiras que tentam definir o que está dentro e o que está fora da escola, bem como as fronteiras entre ciência e senso comum, “porque a prática social é inclusiva” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 161).

Nossa tese, ao proceder à investigação empírica, não chega a realizar uma plena pesquisa do cotidiano das instituições, mas aponta para a necessidade de que a inclusão e o respeito à heterogeneidade estudantil, como objetivos relacionados à aprendizagem significativa para formação de competências, sejam analisadas considerando o contexto das práticas concretas e não apenas pela leitura de documentos curriculares ou de resultados de avaliações tradicionais (notas de provas, seminários, etc.). Como temos dito, a permanência de qualidade extrapola a não evasão formal e a paridade de coeficientes de rendimento escolar.

A concepção de currículo baseado em competências reconhece as produções de saber e de fazer cotidianas e, digamos assim, libera o “cotidiano” para se inserir nas aprendizagens. Defendemos, certamente, rigor e orientações metodológicas em torno do ensino-aprendizagem-avaliação, com ênfase nos métodos ativos, mas a abertura cognitiva do cotidiano e a valorização das histórias de vida, o diálogo fomentado entre conhecimento científico e saberes da tradição/dos alunos, “oficializa” o que, em muitos currículos formais, poderia ser visto como desvio.

Com efeito, o papel docente de planejador atribui responsabilidades para que não se faça da educação qualquer coisa aleatória, porém a própria história de vida do docente (e dos alunos) também se insere nesse enredo, potencializando a produção das subjetividades de professores e aprendizes.

A categoria “história de vida” é também explorada por Goodson, citado por Lopes e Macedo (2011, p. 156-157). O autor “defende o estudo das histórias de vida de professores”

para teorizar e compreender melhor as reformas curriculares, evitando o “apagamento do professor” e assumindo o “protagonismo dos docentes”. Pesquisas sobre escolas e políticas curriculares deveriam, assim, “discutir o currículo a partir da história de vida dos professores”, “sobre as decisões que tomam” e “suas experiências pessoais”. Ele critica estudos que terminam por reduzir “o professor a sua prática, objetivando-o e deixando de lado sua integridade como sujeito”. Sustentamos a tese de que as histórias de vida dos alunos também devem ser consideradas para pensar as práticas e planejamento de currículo, assim como Goodson defende a valorização da perspectiva dos professores²¹⁴.

Em nossa tese, não faremos ou traçaremos histórias de vida, de professores ou alunos entrevistados, mas estamos a chamar atenção para esse aspecto como um elemento fundamental para as reformas curriculares e para pensar em propostas didático-pedagógicas e aprendizagens mais adequadas ao contexto dos sujeitos que ocupam e constituem o espaço escolar, o que compreende também o meio universitário.

Assim como as histórias de vida dos professores são relevantes para as práticas curriculares, as trajetórias dos estudantes (não apenas enquanto alunos), vistos como pessoas em sua multidimensionalidade (dentro e fora da escola), enquanto sujeitos sociais com suas idiossincrasias, são essenciais para serem reconhecidas como ingredientes de destaque para a aprendizagem ser significativa e para o desenvolvimento de competências.

As teorias de currículo, como temos visto, tematizam sempre o planejamento curricular, propondo métodos e modelos para sua construção. Até quando se afirma, pós-estruturalmente, um tal “desplanejamento”, se está a trabalhar um plano associado à educação escolarizada. Para encerrar este tópico, traremos algumas críticas ao currículo centrado em competências, formuladas por Lopes e Macedo (2011), para fazer contrapontos e também servir de introdução, junto com várias pistas que já indicamos desde o início da tese, à perspectiva de currículo baseado em competências que defendemos e iremos abordar com mais ênfase na continuidade.

Lopes e Macedo reconhecem que as políticas curriculares nacionais recentes têm acatado a visão das “competências”. Ao introduzirem a análise da pedagogia das competências, elas falam do contexto da Guerra Fria e das ações dos Estados Unidos na

²¹⁴ Lopes e Macedo (2011, p. 158) sobre a caracterização das histórias de vida inseridas numa teia interpretativa, arrematam que “Assim, além dos relatos dos professores marcados por suas experiências prévias, as suas culturas de pertencimento dentro e fora da escola, o ciclo de sua trajetória, o estágio de sua carreira, os incidentes críticos em sua vida e em seu trabalho e as relações de sua vida com a história social são aspectos importantes a serem considerados nas histórias de vida”.

América Latina²¹⁵. Atualmente, entendem que o modelo das competências ajustou “comportamentalismo e humanismo”, bem como carrega uma perspectiva “cognitivo-construtivista”. Em nossa percepção, isso evidencia a inconsistência em afirmar um antagonismo do tipo conhecimentos *versus* competências²¹⁶ ou associá-las apenas ao pragmatismo técnico.

Como temos construído ao longo da tese, nossa proposta educacional contempla aspectos parciais de variadas teorias de aprendizagem, de modo que, neste ponto, vislumbramos que nossa concepção em torno das competências se aproxima da ideia cognitivo-construtivista, no que diz respeito a reconhecer que cada oportunidade de aprendizado é inovadora e que os alunos se modificam ao passarem pelos processos educacionais. Todavia, isso não muda os objetivos da aprendizagem, apenas fornece mais um elemento complexo pertinente ao desafio de avaliar e à necessidade de métodos diversificados para que os aprendizes desenvolvam e evidenciem a aquisição das competências da forma mais adequada, com liberdades, mas com rigores.

Portanto, a avaliação do desempenho consistente na demonstração de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores, deve ocorrer em todas as etapas e no máximo de momentos possível do curso educativo, a fim de que os *feedbacks* e as mensurações tenham caráter formativo e se aproximem o mais fielmente da experiência concreta vivenciada pelo estudante, ciente de que a avaliação é uma releitura interpretativa e criadora de sentidos.

Como seres humanos que se comunicam, enquanto seres da linguagem, não há como escaparmos de “dobras” narrativas, no sentido de que o acontecimento “avaliado” será uma prática produtora de sentidos interpretáveis e será temporal e distintivamente situado, historicamente definido como o evento particular. Aquilo que ocorreu, de fato, é irrepetível e será transposto/traduzido, discursivamente, mas sem a ilusão de reprodução e descrição total ou de percepção neutra do fenômeno.

Neste ponto, não há diferença entre a condição de qualquer sujeito hermenêutico, seja a linha teórica que venha a sustentar, pós-estruturalista ou racionalista, embora aquele assuma um irrealismo (a linguagem constrói tudo, inclusive, o sujeito) e este (racionalista) possa defender um realismo da linguagem (correspondência idealizada entre as palavras e as coisas).

²¹⁵ Acerca dessa relação entre políticas de neocolonização, por meio de planos educacionais, assim como sobre o controle dos financiadores das políticas, que exigem indicadores para avaliar a eficiência dos investimentos, é possível extrair percepções variadas, passando pela visão de que o foco é a tentativa de controle ideológico-governamental (que há em todo projeto de escolarização, dada a inafastabilidade entre educação/currículo e política/ideologia), bem como pela preocupação com a responsabilidade e proibidade nos gastos, especialmente, públicos, o que soa democrático e zeloso com a coisa pública.

²¹⁶ Em seu artigo “Construir competências é virar as costas aos saberes?”, Philippe Perrenoud (1999) deixa bem claro que essa visão de que as competências dispensam os saberes disciplinares é uma “caricatura”.

Nossa posição, como já explicitada no capítulo que tratou sobre teoria do conhecimento, é de um certo realismo que admite a existência de jogos de poder nas disputas de significação da realidade: a realidade (objeto significado) existe, o sujeito também, mas, no mundo-da-vida, na intersubjetividade, há conflitos sobre a nomeação das coisas cognoscíveis, ainda que parcialmente ou em alguns de seus aspectos, e os sentidos das palavras atribuídas (significantes) aos objetos. Afasta-se assim do realismo e do idealismo clássicos, porquanto esses não reconheciam as influências das relações de interesse, tanto no processo de conhecer quanto nos atos de expressar do que é conhecido, sem, contudo, aceitarmos a tese de que a linguagem cria o real nem que ela apenas transmite a essências das coisas ou da consciência, já que sempre é atravessada ideologicamente e marcada pelo perspectivismo, limitação e finitude humanas.

Ainda tratando de outro autor que trabalha com o conceito de competência, Lopes e Macedo (2011, p. 56-57) citam Phillipe Perrenoud. A crítica que elas fazem a esse autor é, especialmente, pelo fato dele defender as competências transversais obtidas por meio da “extração de características gerais da ação humana que funcionariam como competências”. Para isso, seria preciso abstrair tais características (“saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, cooperar ou até viver”) e afastá-las de contextos e práticas sociais específicas, eliminando a complexidade inerente às competências e transformando-as em descrições de esquemas mentais prévios²¹⁷. Assim, a competência se torna “condição para o desempenho”, certificada tal qual são os objetivos comportamentais, como as autoras têm observado nos documentos das políticas curriculares brasileiras (que serão analisados no próximo capítulo). Isso ocorre mesmo quando tais documentos afirmam seguir uma matriz cognitivo-construtivista, mas, na prática, querem avaliar a “ação externa do sujeito sobre o mundo”, relacionado as competências a “metas a serem testadas”.

Para as autoras supracitadas (LOPES, MACEDO, 2011, p. 58), a diferença, entre os objetivos comportamentais de Tyler e as competências atuais, reside em que a escola, agora, não deve mais preparar mão de obra para “demandas de uma industrialização em ascensão”, mas deve formar “trabalhadores polivalentes para um mercado em constante transição”.

²¹⁷ Em sua obra “Dez novas competências para ensinar”, Perrenoud (2000, p. 28, 57 e 147) explicita bem a concretude do seu pensamento, o que repele essa crítica de que as competências seriam abstrações que reduzem a complexidade. Ele afirma que “a escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz não [sic] é uma tábula rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, ‘muitas coisas’” e, por isso, ele propõe que o ensino deve considerar as concepções dos aprendizes e suas representações, dando o direito de expressão e discussão, sem censuras imediatas. Ele estabelece que o professor precisa ser competente para “administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma”, a demandar uma pedagogia diferenciada, que não ataque as diferenças. Outra competência docente seria “lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais”, como sendo questão prioritária.

Ainda que não seja o foco da nossa tese a dimensão avaliativa do currículo, pertinente observar que não soa razoável criar critérios de avaliação após a realização das atividades e nem sempre há como criar, simultaneamente, as regras durante o acontecimento dos eventos, mesmo que se adote a avaliação contínua. Isso aponta para a necessidade de planejamento prévio, ainda que aberto a ajustes constantes. É interessante o estabelecimento anterior de diretrizes, mesmo que flexíveis para realizar a avaliação ou regular a formulação de seus critérios. Deixar aberto à pura aleatoriedade favorece irresponsabilidades e, por mais que aparente emancipatório, pode se mostrar intransparente e não apontar sequer critérios para responder a conflitos que surjam em tornos dos próprios critérios.

Os planejamentos curriculares representam pactos e consenso prévios, ainda que provisórios, em torno de critérios mínimos da escolarização, o que corresponde a uma forma democrática se garantida ampla participação dos sujeitos afetados. Certamente, os burocratas e especialistas em planejamento não devem ter exclusividade ou a primazia em relação aos agentes diretamente participantes do ensino-aprendizagem, devendo também envolver outros segmentos da comunidade escolar interna e externa à instituição educativa.

Muitas críticas à pedagogia das competências, no Brasil contemporâneo, têm se expressado, grandemente, pelo conteúdo e forma de construção do documento referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²¹⁸⁻²¹⁹ da Educação Básica, prevista na LDB. Apesar das críticas, traremos mais reflexões sobre esse movimento que relaciona as “diretrizes curriculares” e o avanço das “competências” nas políticas nacionais, com ênfase na educação superior e, mais especificamente, no ensino jurídico.

²¹⁸ A Resolução CNE/CP do MEC, nº 2, de 22 de dezembro de 2017, foi que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 2017c).

²¹⁹ Interessante citar a posição de Young que critica a pedagogia das competências, mas é favorável a uma base comum curricular nacional, enquanto a BNCC brasileira contempla também as competências, de modo que nos parece uma posição bem equilibrada, como a DCN de Direito tem também estabelecido competências mínimas e conteúdos essenciais, valorizando a pluralidade cultural e as autonomias docente e discente. Logo, não se trata de uma abordagem anticonhecimento nem conteudista.

Sobre essas questões, relata Young (2016, p. 30): “Estive no Brasil recentemente em uma conferência sobre o direito de todas as crianças ao ‘conhecimento essencial’. A maioria dos membros da comunidade acadêmica se opõe à ideia de definir um ‘núcleo básico comum’ para todas as crianças – eles veem isso como uma ameaça à autonomia dos professores e uma negação da diversidade cultural que caracteriza o país. Ao mesmo tempo, muitos deles mandam seus filhos para escolas particulares que assegurem o acesso ao conhecimento. Não inventei isso: me foi reportado por um participante da conferência. O contexto e a história do Brasil são muito diferentes da Inglaterra – a escravidão é um fenômeno relativamente recente. Porém, os educadores anticonhecimento, que se opõem à necessidade de uma base nacional comum para o currículo, cometem o mesmo erro daqueles que rejeitam as atuais reformas curriculares na Inglaterra. No Brasil, eles associam qualquer política para um currículo nacional comum com o período antidemocrático da ditadura militar, e não com o poder potencialmente emancipatório do conhecimento. O paralelo, na Inglaterra, é com a oposição às reformas curriculares da Secretaria de Estado, porque são associadas com o governo conservador de direita. Há muitos aspectos que precisam ser criticados na política educacional do nosso atual governo, mas eu argumentaria que a ideia de um currículo comum para todos os alunos até os 16 anos não é um deles”.

6 CURRÍCULO BASEADO EM COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS

Neste capítulo, trataremos acerca do currículo e da aprendizagem baseados em competências como proposta educacional adequada à heterogeneidade estudantil, destacando, ainda, como as políticas curriculares nacionais caminham, atualmente, na direção das competências como dimensão orientadora da educação formal no país.

6.1 Currículo e aprendizagem baseados em competências como proposta educacional adequada à heterogeneidade estudantil

Ao tratarmos de algumas teorias de aprendizagens, pudemos identificar que as distinções entre elas são, fundamentalmente, derivadas de recortes reducionistas ou de ênfases que dedicam a certos aspectos do ato de conhecer. Resumidamente, as teorias cognitivistas dão destaque à estrutura mental, aos processos de construção ou assimilação da realidade e aos conhecimentos que o sujeito possui, armazenados na mente ou no cérebro, a depender de uma ótica mais psíquica ou mais neurológica. Para as teorias behavioristas, os exercícios externos, os movimentos, as práticas que deixam evidentes os comportamentos dos indivíduos são o foco do ensino e da aprendizagem. Para os humanistas, as motivações, emoções, sentimentos e autoimagem dos sujeitos aprendizes são os elementos-chave dessas teorias.

Acerca dos currículos, em síntese, pudemos analisar que as variadas teorias são marcadas por suas formas de compreender como deve ocorrer, se deve ser feita e/ou quais sujeitos são legítimos para realizar a seleção dos objetivos da aprendizagem escolarizada, a escolha dos conteúdos a serem abordados, a eleição dos métodos de ensino-aprendizagem e a forma de avaliar o currículo. Desde visões mais racionalistas, realistas, conservadoras e instrumentais, passando por concepções críticas até leituras pós-estruturalistas, todas concordam que os discursos curriculares se voltam à tentativa de controlar os processos educacionais.

Como pretendemos projetar um modelo educacional compatível com a heterogeneidade estudantil, não compreendemos que seria adequado aderir a uma ou outra linha teórica sobre aprendizagens e currículo que seja fechada, exclusivista, reducionista e insensível às diferenças, não apenas étnico-racial, de identidade cultural, e as relativas às desigualdades socioeconômicas.

Além dessas diferenças e desigualdades, a pluralidade de que tratamos também deve ser filosófica, epistemológica e metodológica, razão pela qual nos debruçamos, em capítulo anterior, sobre antropologia filosófica e teoria do conhecimento. No espaço acadêmico, além de alunos diversos entre si, há diversidades organizacionais (na própria instituição de ensino inserida num sistema ou numa rede de diálogos com outras instâncias, órgãos públicos e comunitários) e diversidades entre professores, técnicos, áreas do conhecimento, linhas teóricas e campos de pesquisa, esboçando cosmovisões das mais variadas bases.

As críticas do pós-estruturalismo são úteis na medida em que evidenciam as relações de poder, mas pouco propositivas e aptas a fornecer subsídios para elaboração de documentos curriculares que atendem às demandas das políticas públicas educacionais. Esse limite não é uma falha dessa teoria, necessariamente, se entendermos que não parece ser a intenção ou o propósito de muitos pós-estruturalistas construírem textos oficiais sobre currículos quando lançam seus olhares sobre as práticas escolares. A ideia de currículo como tentativa de controle das práticas de significação, a noção de currículo como cultura e a constatação de que há constantes negociações durante as atividades curriculares, que traem qualquer expectativa de correspondência com algum sentido previamente desejado, não chegam a cooperar muito na tarefa do planejador curricular na esfera pública deliberativa que precisa formular um desenho para a política pública.

A contribuição pós-estruturalista é mais de alertar para as tramas ideológicas, os jogos de linguagem e os efeitos de verdade que cada grupo de interesse quer provocar numa conjuntura, a fim de construir cultura e alcançar a hegemonia. Nesse sentido, os pós-estruturalistas defendem um currículo que não enclausure as diferenças, sem dar muitas pistas concretas de como textualizar, registrar por escrito, um documento curricular nestes termos. Para alguns partidários dessa visão, isso já seria “estruturar”, geraria apagamentos, eliminaria outras possibilidades, subjugando o sujeito a um tipo ideal e não descentrado como defendem.

Apesar disso, nossa tese não se filia ao pós-estruturalismo de forma total, tampouco sustenta que a escola pública seja fundada sob um racionalismo modernista, um realismo ingênuo, conservadorismo ou pragmatismo. Não negamos os envolvimento da política na escolarização e que discursos são mecanismos de poder. Não validamos o conhecimento somente por sua utilidade e por atender a demandas do mercado de trabalho. Também não é função do currículo barrar as produções culturais conservadoras ou progressistas, mas permitir as diferenças, as negociações, cientes da provisoriedade e falibilidade de todo artefato humano e socialmente construído, sem, contudo, defender que se eliminem identidades ou grupos adversários, no limite que mantenha e garanta a pluralidade.

Partilhamos da busca empreendida por Macedo e Ranniery (2018, p. 742 e 751-752), de “pensar a política pública como lugar da heterogeneidade”. Para elas, essa possibilidade se torna efetiva quando a política pública de educação “se dirige a *todos* distintamente ou ainda distintivamente”, tendo o público a exigência de manter o ecoar da “força generativa da diferença ontológica relacional como lhe sendo inerente em suas derivadas direções”, de modo que “o compromisso da política educacional com o público – e se quisermos, com a escola pública – é, antes de tudo, um compromisso com o próprio processo de diferenciação, com as singularidades indomáveis que podem emergir”.

Nossa tese assume o risco de formular uma defesa ou proposta de currículo e de aprendizagem, ciente das críticas relativas ao perigo de que os currículos podem ser tentativas de combater as diferenças, razão pela qual não entendemos as identidades como fixas, eternas ou imutáveis. Só há educação se houver diferenças, mas não é a função essencial da atividade educacional promover mudanças ou conservações identitárias. Isso (transformações e permanências) ocorre porque a educação é produção cultural que envolve os sujeitos culturais que a produzem. O planejamento educacional deve, pois, dialogar e respeitar os sujeitos que se identifiquem como desejarem, sem negar ao diferente o mesmo direito.

Para que esse currículo plural se viabilize, a aprendizagem não pode ser reduzida a apenas um ou outro aspecto do indivíduo (mental, comportamental ou emocional); tampouco se restringir a um ou outro método de ensino-aprendizagem (aula expositiva/transmissão verbal docente ou ensino participativo/métodos ativos); nem preferir um ou outro saber (disciplinar/acadêmico-científico ou popular/senso comum/da tradição); sequer investir apenas numa ou noutra forma de avaliação formativa (somativa ou contínua, autoavaliação/alter-avaliação/por pares); não privilegiar uma educação centrada no aluno, no professor ou no conhecimento, se todos podem ocupar a cena educacional sem hierarquizações; sem dicotomizar capacidade técnica e posicionamento ético; não pode também escolher um projeto societário específico para que os educandos se alinhem, já que estes devem ser livres para acreditarem e defenderem qualquer modelo de sociedade e ideologia, desde que isso respeite as leis brasileiras e constitua uma proposta democrática, regime político que se abre ao diálogo e se coaduna com propostas educacionais pluralistas.

Com efeito, entendemos que o currículo e a aprendizagem baseados em competências contemplam as demandas formativas compatíveis com a heterogeneidade estudantil. As razões dessa escolha estão diluídas ao longo de todos os capítulos da tese e, neste capítulo, iremos arrematar, com mais especificidade, os motivos e implicações desta opção. Iremos afirmar, especialmente, que o “sujeito competente” não é e não força qualquer “identidade

cultural” nem se alinha a um projeto societário unívoco. As competências, certamente, são ambivalentes e asseguram liberdades.

Por exemplo, o Projeto Tuning trabalha com a noção de “metaperfil” do estudante ou do egresso que se deseja formar a partir das competências, sem que isso signifique que o perfil do formando deva corresponder a uma pré-formatação identitária. Ao contrário, as histórias dos aprendizes, que são peculiares, são valorizadas, como bem expressa o relatório do Tuning América Latina, que tratou das reflexões e perspectiva da área do Direito. Ele expressa que “abre-se um importante espaço de reflexão sobre o futuro das **trajetórias de quem aprende**”, já que se baseia num “sistema que propõe a centralização no estudante”. (FELIX, 2014, p.13 – negrito no original).

Na área do Direito, esse “metaperfil contempla um bom equilíbrio entre diferentes modalidades de competências”, que valoriza o cognitivo, o aspecto prático e as competências interpessoais, num compromisso com os direitos humanos e o estado democrático de direito. Não se deixa de reconhecer “que as competências relativas a valores e de caráter interpessoal estão ainda muito longe do contexto institucional da educação jurídica em todo o continente”. (FELIX, 2014, p. 35 e 37). Isso aponta, ainda mais para importância de nossa tese, que defende a aprendizagem por competências, o que reclama uma formação ética e sociopoliticamente relevante.

Ser “competente”, cognitiva, comportamental e eticamente, não elimina as diferenças, ao contrário, os sujeitos podem assumir suas identidades plurais e atingirem desempenhos similares nas competências, sem que se exija deles renunciar às suas crenças, ideologias, cosmovisões, etnia, classe social, etc. Não que as competências sejam objetivos neutros, mas o interesse delas é tornar os sujeitos conhecedores, capazes e axiologicamente preparados para seguirem seus itinerários em meio à complexidade das demandas sociais.

Ainda que sejam traçados perfis prévios a serem atingidos, com referência a níveis de domínio, indicadores e descritores bem delimitados, como fazem Villa e Poblete (2007), ao proporem instrumentos para avaliação de competências, aprender as competências instrumentais, interpessoais e sistêmicas, mencionadas pelos autores citados, não demandará que os sujeitos abdicuem de suas identidades nem que sejam forçados a permanecer no *status* que, inicialmente, se reconheciam ou se identificavam²²⁰.

²²⁰ Esses autores denominam uma das competências como “diversidade e interculturalidade”: “... que pretende desarrollar en los estudiantes una visión positiva de la diversidad y heterogeneidad de culturas, lenguas, razas, en síntesis, de modos distintos de ver, sentir y ser que son una riqueza antes que una dificultad o una barrera (esto no significa que no haya que superar dificultades para su desenvolvimiento)” (VILLA, POBLETE, 2007, p. 203). Tradução nossa: “que pretende desenvolver nos estudantes uma visão positiva da diversidade e

Expressamente, os autores em comento afirmam que “*las competencias genéricas no son incompatibles con la diversidad individual y social*”, porquanto “el concepto de competencias asume que tanto los individuos como las sociedades muestran características distintas y mantienen variados estilos de vida, costumbres y enfoques de la vida”. Por isso, para elaborar as competências, se recorre à relativa abstração, a fim de “reconocer que su desarrollo y aplicación puede tomar muchas formas dependiendo de factores individuales y sociales” (VILLA, POBLETE, 2007, p. 43-44 – itálico no original)²²¹.

Ora, a abstração não elimina a complexidade (é um elemento que se insere e amplia a complexidade), tampouco apaga a vitalidade do real, mas é um processo que decorre de uma racionalidade teórica (toda teorização é uma prática real no mundo, intervindo e interpretando-o). Ao contrário de ser escapista ou universalista (como se pensasse num “homem ideal/competente”), ela considera que as tramas concretas das práticas educacionais precisam deixar livres os caminhos para que as pessoas reforcem/neguem, (des)construam suas subjetividades, sem que as competências sejam vistas como “camisas-de-força” ou perfis estanques aos quais os aprendizes precisem se amoldar em detrimento das identificações que carregam.

Por exemplo, um aluno pode ser competente e aprender a redigir uma petição inicial, operar cálculos matemáticos, se comunicar em língua estrangeira, entender a importância da biodiversidade de um ecossistema, dominar regras gramaticais, compreender a postura ética diante de conflitos, assimilar o valor de tradições culturais, sem que tais coisas impliquem num dever ou prescrição acerca da sua identificação, embora sua identidade seja um elemento que participa e deve ser considerado relevante na construção das competências. De certa forma, cada sujeito cultural forma ou desenvolve suas competências à sua maneira, podendo usar esse desempenho para fins tão variados quanto os interesses humanos permitam projetar.

Se voltarmos ao currículo por competências, quaisquer identidades acima citadas poderiam ser, livremente, acolhidas pelos estudantes e as aprendizagens cognitivas, comportamentais e axiológicas não lhes exigiriam nem lhes impediriam de manter ou mudar de identidade, ou seja, o desenvolvimento das competências garante as diferenças. Portanto, é

heterogeneidade de culturas, línguas, raças, em síntese, de modos distintos de ver, sentir e ser que são uma riqueza mais do que uma dificuldade ou uma barreira (isto não significa que não haja que superar dificuldades para seu desenvolvimento)”.

²²¹ Tradução nossa: “as competências genéricas não são incompatíveis com a diversidade individual e social [...] o conceito de competências assume que tanto os indivíduos como as sociedades mostram características distintas e mantêm variados estilos de vida, costume e enfoques sobre a vida [...] reconhecer que seu desenvolvimento e aplicação pode tomar muitas formas dependendo de fatores individuais e sociais”.

uma plataforma legítima e adequada para lidar com a heterogeneidade e estruturar a educação pública e as políticas nesse campo.

Frise-se que a abstração relativa que as competências operam é da ordem do inevitável. Ora, não há como estabelecer um objetivo educacional sem expressar um verbo que signifique ação a se realizar no futuro. Como já dissemos, todo planejamento envolve projeções atuais sobre práticas futuras. Não há como antever todos os detalhes concretos de um acontecimento, especialmente, se disser respeito a evento ainda não ocorrido e se tivermos ciência de que eventos históricos são irrepetíveis e os sujeitos não são mais os mesmos em espaço-tempos particulares. Assim, as competências são esboços, sempre incompletos, no sentido de não conter tudo que deverá ocorrer, inclusive, para assegurar a flexibilidade e não constranger professores, estudantes e gestores acadêmicos no sentido de inibir as liberdades pedagógicas. As competências selecionam, a partir de acordos provisórios e negociações coletivas, elementos essenciais de conhecimentos, comportamentos e valores, articula-os e não aprisionam identidades.

Como toda proposta curricular deseja e exerce certo (mesmo que limitado) controle sobre as condutas no campo, o currículo baseado em competências se projeta para atuar com (não contra) as diferenças, tomando partido (não é neutra, portanto) em favor de não forçar as identificações culturais dos sujeitos, tanto porque um indivíduo não necessita assumir essa ou aquela identidade para ser considerado competente quanto porque exigir essa ou aquela identidade dos alunos seria antidemocrático, já que as diferenças constituem a pluralidade que marca um ambiente público efetivamente democrático.

A proposta curricular não deve se dirigir contra a permanência da alteridade. “O outro” pode ser competente sem deixar de ser diferente. Sujeitos diferentes podem adquirir o mesmo nível de competências sem renunciar às suas identificações culturais.

Logo, a crítica de que as competências são refratárias às diferenças parece infundada, a não ser pela ambivalência de qualquer texto curricular, que pode servir para múltiplas práticas de significação, a depender sujeitos e conjuntura do campo escolar. Nesse sentido, pode ocorrer também a qualquer texto curricular, ainda que não seja baseado em competências: por exemplo, pode conter um discurso formal em favor das diferenças, mas ser contra as diferenças, nas imprevisíveis práticas educacionais cotidianas de significação.

Toda tentativa de controle deixa espaço para resistências e subversões, sejam elas mais democratizantes ou não. Todavia, não é honesto afirmar que as competências constroem modelos curriculares que são contras as diferenças e que, se houver algum respeito, será porque os sujeitos resistiram e não atentaram ao controle do planejamento que visava

desenvolver competências. Não é certo afirmar que, para manter o respeito às diferenças, não se deva construir e buscar parâmetros de desempenho, como se a certificação deste sempre violasse e fosse incompatível com as diferenças culturais.

Outra crítica feita às competências é de que são frutos de projetos globalizantes, como uma espécie de neocolonização neoliberal do capitalismo contemporâneo. Ponce (2018), por exemplo, faz sua defesa em torno da justiça curricular, que deve servir à superação das desigualdades e ao respeito às diversidades, pelo que demanda a participação democrática de todos os sujeitos da escola. Essa proposta, segundo a autora, faria resistência ao modelo que está tentando se tornar hegemônico e esse modelo “injusto” seria associado às competências. Ponce (2018, p. 792) insiste em criar uma oposição entre o currículo por competências (“determinadas pela competição globalizada”, segundo a autora) e uma educação que visa “formar cidadãos para o convívio coletivo e diverso, e para a coesão social”, sem, contudo, explicar ou detalhar como as competências limitariam o concreto agir dos docentes e alunos.

Essa oposição entre ser “bom profissional” e “bom cidadão” (mercado *versus* vida)²²² parece ser um limitante das críticas e não representa o cerne da pedagogia das competências, que se pauta na dinâmica e correlação de saberes, capacidades e valores para formar sujeitos para a vida, o que inclui o mercado, a comunidade, a cultura, etc. Se certas práticas educacionais revelam ênfases em apenas umas das dimensões, não se trata de uma falha da teoria ou do currículo projetado para ser mais amplo e abrangente, sem perder peculiaridades e particularidades do contexto escolar específico. Notamos a plena viabilidade e potencialidade das competências para serem desenvolvidas em respeito às diferenças.

Valendo-se de uma analogia, os direitos fundamentais, constitucionalmente previstos, não são “injustos” porque o Estado e as pessoas violam ou cumprem apenas parcialmente. E não se trata, necessariamente, de culpabilizar os professores e/ou os alunos pelos erros em vivenciar as competências, já que diversos fatores podem explicar que o currículo efetivo pouco tenha a ver com a projeção oficial, desde incompreensões, falta de recursos e investimentos, até questões de caráter e sentimentos pessoais.

Agora, iremos nos deter a analisar as críticas de que as “competências” seriam uma estratégia neoliberal globalizante. Certamente, somos críticos da mercantilização da educação, nos termos de como a Organização Mundial do Comércio (OMC) trata ao inserir os “serviços educacionais” na lista do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS). Defendemos

²²² O texto constitucional, em seu art. 205, deixa evidente que a educação deve ser ampla, sem prejuízo da dimensão cidadã e do mundo do trabalho: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

que a educação precisa ser um bem público, direito fundamental social, embora não pareça legítimo vedar que entes privados também criem instituições de ensino, conforme regulamentos públicos plurais.

Outro fato notório é a existência de projetos com financiamentos do governo norte-americano e de grupos transnacionais privados, que intentam intervir e modificar políticas educacionais em diversos países, como o Brasil. Outro exemplo, diante da pretensão de se tornar uma potência no Mercado Mundial da Educação, é a posição da União Europeia (UE), que se abriu à lógica dos serviços educacionais pelo GATS/OMC (ROBERTSON, 2009), com repercussões para além do espaço europeu.

Não somos ingênuos e ignorantes ao que nota Marcelo Neves (2009, p. 282), de que é comum “a corrupção sistemática das formas de direito dos Estados frágeis mediante as autorregulações privadas no plano transnacional” e esses arranjos atuam “em benefício das grandes empresas multinacionais”, contrariando, muitas vezes, interesses sociais fundamentais.

A ética do mercado influencia, de forma marcante, o setor educacional global, penetra nos países e pressiona as políticas educacionais. Organizações nacionais e transnacionais aproveitam a abertura e ocupam espaços²²³, devido à incapacidade governamental de prestar os serviços na escala desejada. Com o discurso de universalização e de intercâmbios acadêmicos, estes atores ganham campo e conquistam adesões lucrativas no negócio educacional.

O desenvolvimento acentuado de tecnologias da informação e comunicação (TICs) tem potencializado diversas trocas entre nações, incluindo os sistemas educacionais. Essas comunicações criam conexões que revolucionam as relações sociais e intersubjetivas, por reduzir os efeitos espaço-temporais que tardavam os diálogos e mantinham distâncias. Esse avanço impactou em diversas áreas, como anotam Ruivo e Mesquita (2010, p. 202), pois, com as TICs, se “imprimiu uma dinâmica de transformação, não só no domínio da ciência e da tecnologia, mas também no domínio da educação, das relações económicas, sociais e até políticas até agora nunca vistas”.

²²³ “O negócio da educação privada em todo o mundo não para de crescer, especialmente nos países emergentes, aquecido por um mercado de trabalho cada vez mais globalizado em que a formação faz a diferença. Segundo um estudo [...] o valor do mercado global passará de 5,6 trilhões de dólares em 2013 a 7,8 trilhões em 2017, um aumento de 39,2% em quatro anos” (MORINIO, 2014).

Pela visão de domínio de mercado, o crescimento das empresas privadas do ramo educacional levanta polêmicas: “Entidades questionam fusão entre Kroton e Estácio – Fusão das empresas de educação pode criar uma concentração de mercado. OAB-RJ, Fenep e Comissão da Câmara questionam negócio” (G1, 2016).

Robertson (2009, p. 411) registra que “os governos nacionais sozinhos não podem enfrentar os desafios da globalização, das novas tecnologias e do mercado único”. Com isso, uma série de iniciativas também na educação superior tem sido pensada, caracterizada por forte ênfase na competitividade global, não apenas econômica, mas também de ordem cultural.

Nesse contexto, fundada na *Magna Charta Universitatum* de 1988 e na Declaração de Sorbone de 1998, foi construída a Declaração de Bolonha em 1999. Cada uma, em seu tempo, tematizou o “papel que as universidades serão chamadas a desempenhar numa sociedade que se internacionaliza” (*Magna Charta*), estimulando o intercâmbio “fora das fronteiras nacionais” (Sorbonne), a mobilidade de professores e estudantes, reconhecimento de diplomas (como já apontam as “directivas da União Europeia”, para fins profissionais), o aproveitamento de créditos e de semestres cursados em universidades estrangeiras, como caminho para “desenvolvimento global do Continente” (Bolonha) para que “cada Estado e as organizações supranacionais interessadas possam inspirar-se progressivamente nas disposições desta *Charta*”.

Para alguns, como Araújo, Silva e Durães (2018), o “processo de Bolonha” tem sido responsável por difundir as competências, a partir da Europa, numa lógica mercantilista, em que o conhecimento visa apenas ser útil à empregabilidade²²⁴.

Em nossa visão, trata-se de uma perspectiva limitada em torno das potencialidades das “competências”, como se não fossem além de demandas do mercado, quando as competências se propõem a educar para a vida e favorecem o atendimento também de demandas sociais não econômicas. Se o modelo capitalista tem instrumentalizado os currículos, não tem sido porque esses são ou não voltados às “competências”, porém isso ocorre pela capacidade do capitalismo, em suas variadas expressões, se capilarizar, se tornar hegemônico e aproveitar a

²²⁴ Antonio Bolívar (2007) também escreve “La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico”, no qual se mostra refratário ao processo de Bolonha e ao Projeto Tuning, entendendo que esse vem sendo adotado acriticamente pelos países, o que pode gerar mudanças estruturais (formais) nas universidades sem, todavia, haver transformações efetivas nas práticas de ensino e aprendizagem. Para o autor, as culturas institucionais precisam ser alteradas em favor de processos colaborativos e não apenas enfatizar a formação individualista e liberal de profissionais subordinada ao mercado.

Como já temos exposto nesta tese, as contribuições de Bolonha e do Tuning não são recebidas de forma acrítica, especialmente, porque concordamos com a ideia de que os sujeitos aprendizes devem desenvolver competências não meramente técnicas para os ambientes laborais, contudo, os estudantes devem afetar todos os processos de ensino-aprendizagem (saberes e práticas, epistemologias e métodos), projetando-se a formação integral dos indivíduos como pertencentes a classes, grupos, identidades, comunidades, a demandar reflexões ético-políticas sobre as relações socioeconômicas e culturais.

Assim, defendemos, que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, como prevista na LDB/1996, em seu art. 1º, §2º, unindo, de forma complexa, sem hierarquizações subordinantes, a capacitação técnica e a dimensão sociopolítica.

ambivalência de textos curriculares dos mais diversos, em favor de imprimir sua lógica monetarista e meritocrática.

Esse sistema econômico também não se furta a lucrar com currículos que, oficialmente, se afirmem críticos, pós-críticos e contra-hegemônicos, dada sua capacidade de mercadejar e tornar direitos em produtos de comércio, envolvendo os sujeitos e seus fetiches em mercadorias, entregando benefícios e distribuindo realizações que evitem rupturas e cisões drásticas no sistema econômico, embora este também se reinvente em cenários críticos.

No Ocidente, difícil identificar alguma instituição que não seja marcada por essa pressão do capital, mesmo que não adote a pedagogia das competências. Esta pode tanto servir ao mercado quanto forjar sujeitos competentes para transformações socioculturais, tendo em vista a defesa de uma educação pluralista, que não coíbe as potencialidades dos alunos e não limita epistemológica ou metodologicamente as formas de ensino-aprendizagem.

Ora, é plausível encontrar currículos e instituições que projetem a formação de sujeitos críticos, sem foco em competências, e, em muitas áreas, localizar professores que até se identificam como mobilizados contra o capitalismo. Contudo, essas intuições e docentes não escapam às influências do capitalismo, das pressões de empregabilidade, etc., o que acaba por controlar muitas das práticas educacionais, pretensamente, críticas, voltando-se para os interesses de mercado.

Assim, não é razoável associar as competências como sendo “neoliberais” ou “capitalistas”, porquanto muitas delas concebem críticas à ética mercadológica e às regras de exploração humana com meta no lucro financeiro, assim como podem formar sujeitos críticos que projetem mudanças societárias mais amplas, inclusive, anticapitalistas. Os resultados e as formas por meio das quais as competências vêm sendo aplicadas em alguns contextos podem até ser os mesmos verificados em conjunturas que circulam outras propostas curriculares que, em tese, seriam refratárias a esse sistema econômico.

Seja qual modelo curricular que tiver sido aprovado como oficial, nos parece, por exemplo, que docentes liberais ou socialistas, do ponto de vista econômico, não deixarão de ensinar e tentar imprimir suas convicções nas práticas educacionais, assim como os críticos, conservadores ou pós-estruturalistas não deixarão de compartilhar suas visões como sendo as mais consistentes. O fato de haver um documento curricular não deve ser obstáculo para livre atuação acadêmica. O currículo baseado em competências não projeta a retirada dessa liberdade, mas, sim, visa garantir que essa liberdade não limite as liberdades dos alunos e permita-os adquirir competências, com a possibilidade de manter, reforçar ou abandonar suas

identificações culturais. Contudo, não serão as competências desenvolvidas os motores que forçarão as identidades a se manterem ou transmutarem.

Temos que reconhecer que, pelo mundo, o crescimento de organizações privadas, no ramo educacional, é uma realidade ambivalente que promete ampliar a educação, mas que também a trata como mercadoria e coloca em risco os sistemas públicos educação. A mundialização das relações envolve a internacionalização do ensino superior, processo que potencializa diálogos e investigações científicas, as trocas de saberes e o desenvolvimento humano, ao mesmo tempo em que pode homogeneizar/colonizar e quebrar identidades locais, deslocando interesses e demandas nacionais, priorizando-se a dimensão comercial lucrativa em detrimento da qualidade e a reponsabilidade do ensino.

Sobre isso, nos anais da Conferência Mundial sobre Educação Superior +5, consta que “a globalização implica processos que têm relevância direta para a educação superior” e “surgiram novos desafios a partir do aumento do comércio de serviços de educação, e das atuais discussões da Organização Mundial do Comércio (OMC) sobre o GATS”. Deve ser dada importância a isso “nos planos organizacional e também social e político. Os Estados e as próprias instituições de educação superior reconhecem a necessidade de posicionar-se efetivamente para a globalização e a economia do conhecimento”. Todavia, é preciso perceber que “há uma forte resolução de preservar o caráter específico dos sistemas nacionais de educação superior, resguardando os elementos principais da identidade e das tradições culturais de cada nação” (UNESCO, 2003, p. 100).

É primordial tematizar se ou como este “comércio” global da educação deverá avançar sobre as culturas e identidades, analisando como a educação deve voltar-se para demandas nacionais, sem esquecer a responsabilidade planetária. O debate envolve a regulação do setor pelos Estados em articulação com organismos internacionais e organizações transnacionais. Esse tratamento em grande escala precisa, para ser democrático, ouvir e valorizar as comunidades locais que serão afetadas e todos os sujeitos do campo escolar.

Contudo, como temos frisado nesse trabalho, um texto currículo é sempre traduzido por seus implementadores, professores, alunos e gestores escolares. Nesse sentido, não será um documento oficial que será responsável por dar todo significado às práticas educacionais, inclusive, porque, pensando nas competências, elas não possuem uma precisão conceitual unívoca à vista de muitos sujeitos do currículo, o que revela, ainda mais, a ambivalência e abertura para significações múltiplas, podendo “servir ao mercado”, lhe resistir ou transformá-lo/vencê-lo. A “intenção” do planejador curricular, quando é possível identificá-la, é apenas

um dos elementos, embora, às vezes, muito importante, na concretização das atividades de ensino-aprendizagem.

Em que pese o avanço do “mercado”, defendemos a ideia de que “a educação superior está consolidada como bem público” (FELIX, 2005, p. 102), mesmo que a prestação ocorra em instituições privadas, nacionais ou estrangeiras. Por essa razão, os Estados têm, democraticamente, poderes para definir diretrizes, valores e princípios a serem concretizados no processo educacional.

A pressão do mercado global e as políticas neoliberais avançam sobre a autonomia da esfera estatal. É preciso “reconhecer que a condução destes projetos não pode e é impossível que seja estabelecida ou determinada unilateralmente pelo ente ‘mercado’” (FELIX, 2005, p. 102), considerando que a educação antecede o sistema capitalista e que a globalização da economia do conhecimento não pode definir “todos os seus significados”²²⁵.

Nos esforços de regulação da educação, “o Estado não deve limitar o número de entidades que se proponham a oferecer serviços educacionais. Entretanto, a regulamentação pública é imperativa”, inclusive com avaliações periódicas e definições governamentais sobre a localização das instituições e áreas de especialização para atrair as novas universidades, selecionando-as. Desse modo “as autorizações seriam concedidas àquelas que melhor atendessem aos objetivos buscados pelo setor público” (UNESCO, 2003, p. 53-54).

No Brasil, apesar das críticas à regulação estatal do setor educacional, sua atuação descende da Constituição e, especialmente diante da exploração econômica da educação por particulares, tem a finalidade legítima de forçar a boa qualidade do ensino, como meio de concretização deste direito fundamental, de forma democrática e com participação de diversos atores envolvidos nos processos educacionais.

Assumindo que a educação jurídica é estratégica, notam-se as tentativas e os esforços recentes empreendidos, por exemplo, pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), expedindo normas sobre avaliação do ensino superior e parâmetros para os cursos, ouvindo alguns pesquisadores e instituições de ensino. Enquanto atividade regulamentada, a educação jurídica, mesmo que explorada por sujeitos privados, recebe as intervenções do Estado, o qual tem normatizado critérios para os cursos e investido em sistemáticas de avaliação diversificadas ao longo do tempo. Se esses meios são eficientes

²²⁵ Uma pesquisadora da educação jurídica e defensora da pedagogia das competências bem afirma que a educação é um bem público que “[...] não pode se conter nos limites de uma racionalidade que se conforma a ditames do individual e dos interesses privados, que obedecem a parâmetros do imediato e do vantajoso. A educação pressupõe, em sua essência, alargar horizontes e tornar concreto o que foi antes impossível” (FELIX, 2005, p. 103).

ou não, trata-se de questão complexa e polêmica que, certamente, os resultados apontarão necessidades de aperfeiçoamentos.

Especialmente no espaço das universidades públicas, embora com ameaças constantes e crescentes à sua autonomia, é preciso não ter uma visão tão limitada de associar uma teoria/pedagogia e seus potenciais a apenas um modelo econômico, negando as possibilidades e preocupações que as competências carregam em favorecer uma educação plural que pensa para além das demandas do mercado e de projetos societários específicos. É descabida a crítica de que há, nas aprendizagens fundadas em competências, um compromisso em forçar as identidades dos aprendizes e conformá-los a uma dada visão de mundo.

Se as competências culturais relacionadas aos valores e às diversidades não têm sido implementadas ou enfatizadas, não significa que se devem desprezar essas aprendizagens, que dinamizam conhecimentos/saberes, habilidades/capacidades e posturas éticas/atitudes afetivas baseadas em valores democráticos. O insucesso de certas experiências de currículos baseado em competências, insucesso, frise-se, na ótica de alguns, não indica necessária substituição delas por pedagogias que se denominam críticas ou pós-críticas, como se as competências abdicassem da “crítica” (o que não ocorre), sobretudo, porque, às vezes, essas teorias, sob a rubrica de serem contra-hegemônicas, podem motivar práticas que propõem sua visão de mundo “contra” as outras (uma espécie de colonização invertida) e não uma dialogia plural de cosmovisões umas “com” as outras.

Os conflitos ideológicos são inevitáveis, as aspirações políticas marcam os espaços educativos, mas uma pedagogia não se mostra plural se exige que os conteúdos e as metodologias “tomem partido” apenas em prol de uma ou outra cosmovisão. Tematizar esses conflitos e dialogar acerca deles, de forma rigorosa e não falsamente neutra, é o papel da educação para preparar os sujeitos para serem o que preferirem, se identificarem como melhor entenderem, como conseqüência de uma educação, realmente, emancipatória, democrática e libertadora, o que inclui o bom desempenho no desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e valores).

A crítica de que as competências pressupõem sujeitos iguais e que atingirão, naturalmente, graus idênticos de competências é muito equivocada ou, pelo menos, bem distante da perspectiva que estamos a defender. Nossa ótica compreende as diferenças e a relevância das identificações dos sujeitos, sejam elas perenes ou voláteis. As histórias de vida dos estudantes devem ser centralizadas para que a aprendizagem das competências seja significativa, o que demandará esforços dos professores, enquanto planejadores do ensino-aprendizado, em assegurar oportunidades variadas, atividades e métodos para que os diversos

alunos tenham oportunidades e condições justas para desenvolverem suas competências. A mensuração do nível de domínio nas competências deve, assim, estar atenta e sensível à heterogeneidade estudantil e assegurar instrumentos e formas avaliativas também diversificadas para não tentar forçar uma homogeneização cultural.

Compreendemos que as competências favorecem práticas educacionais em contextos plurais. Nossa pesquisa parte da preocupação em como lidar, pedagogicamente, de forma plural, com essa heterogeneidade sociocultural dos estudantes nos cursos jurídicos. A nossa resposta tem sido valorizar a formação por competências. Para tanto, deve haver também uma pluralidade metodológica e autonomias docente e discente, sem exaustiva normatização sobre os currículos para que as liberdades se desenvolvam.

Contudo, o poder e a liberdade tão almejados são atratores de grandes responsabilidades. Afinal, não se responsabilizam, inclusive, juridicamente, sujeitos incapazes de expressar vontade livre. Portanto, é preciso assumir que docentes e estudantes são corresponsáveis pelos resultados educacionais, juntamente com outras instâncias que afetam as circunstâncias de aprendizagem e interferem no ambiente escolar. Desse modo, é importante que cada indivíduo, coletivo e instituição assuma as consequências de seus atos, a despeito de outros não proporcionarem as condições ideais, o que dá margem para as críticas, mas jamais para a isenção ou escusa.

Por exemplo, ao propormos trazer os alunos para o centro, suas demandas e trajetórias devem ser consideradas, mas também seu lugar de responsável pelo sucesso escolar é destacado. Para não imprimir uma lógica que persegue o “culpado”, defendemos que todos os sujeitos do cotidiano educacional se relacionem de modo horizontalizado, sobretudo, professores (que, geralmente, já são vistos como centros) e alunos (que são marginalizados em vários momentos), especialmente, porque as decisões das instâncias superiores são incapazes de detalhar ou controlar todas as posturas no campo cotidiano. Por mais oneroso que pareçam, as liberdades de ensinar e aprender reclamam autonomias e responsabilidades das instituições de ensino (gestores acadêmicos), professores e alunos.

Ao pensarmos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) direcionadas à educação superior²²⁶ e nos Projetos Político-Pedagógicos Institucionais (PPI) de uma universidade, entendemos que tais documentos, ainda, devem ser amplos o suficiente para assegurar aos cursos a autonomia de especificar, em seus projetos pedagógicos de curso (PPC), conteúdos e

²²⁶ Nesse mesmo sentido, a Resolução n.º 3/2018-CNE/MEC, que trata das DCN do Ensino Médio, explicita no art. 26, §3º, que “A proposta pedagógica, na sua concepção e implementação, deve considerar os estudantes e os professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade”.

matérias, sua organização/estruturação (disciplinas, módulos, ciclos, etc.), metodologias, formas de avaliação, etc.

Aqueles documentos, certamente, deverão tomar decisões e deliberar sobre modelos curriculares, mas sempre de forma a não reduzir, demasiadamente, as liberdades de professores e alunos, que são tão diversos quanto à pluralidade cultural que constituem. As ações de “microplanejamento” e as executivas ficam a cargo desses profissionais da educação e aprendizes. Um currículo por competências deve assegurar e fomentar essas possibilidades. Não deve ferir a liberdade de cátedra, tampouco ser um limitador, mas, sim, um orientador. Deve haver flexibilidade e sensibilidade para se adequar a diversos contextos, singularidades e mudanças sócio-históricas.

No tocante aos riscos do capital internacional, que são reais e precisam ser combatidos, deve-se evitar a mercantilização da educação como serviço e também a ideia da educação ser apenas formadora de mão-de-obra. Olhar para as competências como, necessariamente, um tentáculo do grande capital parece ir além das cautelas. É preciso evitar um pensamento paroquial e restritivo que compromete o próprio desenvolvimento nacional e afeta, negativamente, também a formação de cidadãos cosmopolitas.

A xenofobia metodológica e epistemológica pode esboçar uma forma ideológica de desrespeito à diversidade e à multiculturalidade, uma aversão ao diálogo com os estrangeiros e suas produções, como se a nossa tradução fosse mera reprodução colonizadora e não uma apropriação legítima, uma produção fruto de elaboração cultural descolonizada e que dialoga, de modo criativo, com os diferentes. Como bem aponta Loussia Felix (2014, p. 34), “fenômenos como a tensão entre globalização e multiculturalismo obrigam a atentar para o que ocorre tanto em nível local como internacional”²²⁷.

As críticas de que competências são um behaviorismo atualizado, que foca apenas na demonstração de desempenho, também se associam à percepção equívoca de que defender as competências é ter medo das disciplinas científicas, negando aos alunos o acesso ao

²²⁷ A propósito, a definição de competências da BNCC nos parece apta a contemplar as diferenças socioculturais nos contextos educacionais, porquanto prevê “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017a, p. 8)”. Os fundamentos pedagógicos da BNCC do Ensino Médio se justificam com base no contexto internacional, latino-americano e também nacional, citando que as competências têm “orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos [Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru, entre outros]. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)” (BRASIL, 2017a, p. 13).

“conhecimento poderoso”. Adiante, iremos tratar dessa questão, mas aproveitamos o ensejo para notar que também há críticas de que as competências parecem estruturar um modelo de educação voltado apenas para o preparo profissional, como se fosse incompatível formar profissionais capacitados e, ao mesmo tempo, críticos.

Nessa visão, transparece certa pressuposição um tanto injustificada de que os sujeitos críticos não aceitariam, simultaneamente, ser “treinados” e “equipados” tecnicamente para ocupar bons postos de trabalho no mercado, quando, muitas vezes, os críticos mais afamados estão nessas condições em virtude da capacitação técnico-profissional obtida nos processos educacionais, que os habilitam, muitas vezes, a potencializar e mobilizar críticas contra o sistema econômico, social e cultural. Isso demonstra que não há razões para temer a profissionalização como uma das metas educacionais, sendo importante enriquecer essa formação com valores e atitudes crítico-reflexivas que permitam aos sujeitos operarem ou lutarem pelas mudanças que desejarem.

É impressionante o cenário de contradições entre as próprias críticas lançadas contra as competências. Para alguns, as competências renunciam ao conhecimento/conteúdos (cognitivismo) em prol de comportamentos/habilidades (behaviorismo), para outros, ocorre o contrário. Ora a integração curricular das competências ocorre de forma interdisciplinar fora dos modelos disciplinarizados, ora reforça a ideia de disciplinas, nas quais as competências são formadas em graus crescentes. Em meio a isso, a nossa defesa é de que o currículo baseado em competências não é taxativo nesses aspectos, assegurando liberdades epistemológicas e metodológicas, para organização de saberes e atividades, reconhecendo as histórias dos sujeitos (educadores e aprendizes) para ensino-aprendizagem significativo das competências, que também não são sempre as mesmas e podem variar contextualmente.

As críticas podem passar a imagem de que os defensores do currículo por competências teriam uma visão única ou purista das teorias de aprendizagem, como se interdisciplinaridade implicasse no fim das disciplinas e de seus conteúdos tradicionais organizados historicamente. Como temos dito ao longo da tese, os reducionismos nascem das absolutizações de certos aspectos da realidade e, para lidar com a heterogeneidade dos aprendizes, estamos a projetar um modelo curricular que não se feche à riqueza epistemológica e metodológica. Trabalhar por competência e ser interdisciplinar não significa ser anti-disciplinar nem desvalorizar os conteúdos.

Como estamos a dizer, as competências se aproveitam de diversos elementos teóricos, não pretendem ser idealistas ou adotar um conceito fechado que impeça ou dificulte as autonomias didático-pedagógicas para lidar com os contextos plurais do ensino-

aprendizagem. Não força uma unidade conceitual que visaria interromper as liberdades de interpretações e aplicações que recontextualizam as competências.

Como a busca por afirmar sentidos não tem apenas um caráter conceitual, técnico e formal, notam Silva e Lopes (2007, p. 16):

Trata-se, portanto, não de um problema que pode ser resolvido por esclarecimento, mas sim de uma questão que envolve negociações e disputas por diversas formas de significar o currículo, como uma produção de caráter cultural. Uma das características do processo curricular é justamente a multiplicidade e ambigüidade de discursos circulantes, continuamente recontextualizados por hibridização nos variados espaços-tempo do fazer curricular. Os diferentes discursos atendem a finalidades sociais que não podem ser reduzidas a um consenso, uma vez que os interesses dos sujeitos são muitas vezes contraditórios ou ambivalentes.

Como as autoras sustentam, o dissenso é elemento indissociável das vivências curriculares e não algo a ser exterminado. Na democracia, o dissenso também é elemento indispensável. Desse modo, um currículo que viabilize os dissensos democráticos é compatível com a pluralidade e as diferenças encontradas no seio da escola.

Mesmo reconhecendo as contradições e ambivalências dos interesses dos sujeitos e de todo texto curricular, as autoras destacam que as competências favorecem “a entrada de concepções instrumentais” (que acentuam um saber-fazer como meta principal do aluno) em detrimento de aspectos que investem na “formação de valores, visões de mundo, identidade, saberes” (SILVA, LOPES, 2007, p. 16).

Como nossa defesa é de que as competências são marcadas pela integração de saberes, capacidade, atitudes (dentro do que se inserem os valores), o próprio uso dos termos “competências e habilidades”²²⁸, como se fosse uma expressão conjunta, conduz a equívocos, por favorecer o entendimento de que as habilidades não estariam inseridas na concepção de

²²⁸ O uso dessa expressão “competências e habilidades” é recorrente nos textos normativos produzidos pelo MEC, como exemplificam as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (a revogada Resolução CNE/CES 9/2004 modificada pela Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017), que citam “competências e habilidades” (art. 2º), “habilidades e competências” (art. 4º) ou “habilidades, conhecimento e competência” (art. 8º), gerando mais confusões ou variações conceituais, como se as competências não abrangessem o conhecimento e as habilidades, além das atitudes e valores. A atual DCN de Direito, Resolução nº 5/2018 do CNE/MEC, perpetua as confusões de termos, dando a entender que conteúdos, saberes e habilidades não estariam abrangidos pelo conceito de “competência”.

Além disso, a Lei nº 12.772/2012, que dispõe sobre os planos de carreiras e cargos do magistério federal, faz uso da expressão “Saberes e Competências”, o que contribui para maior confusão ou amplifica os sentidos possíveis para o termo “competência” que, para nós, já abrange os saberes/conhecimentos diversos.

Por sua vez, o Decreto nº 5.707/2006, que institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal, nos incisos I e II, do seu art. 2º, trata das “competências institucionais” que seriam desenvolvidas por de “competências individuais”, definindo “gestão por competência” como sendo a “gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição”.

competências e também por fornecer a impressão de que as competências enfatizariam as habilidades, em detrimento dos conhecimentos, valores e posturas diante das situações.

Se as práticas educacionais e outros discursos de especialistas, documentos oficiais ou demais atores do currículo têm significado, para alguns, que as competências são formas de instrumentalização, seja para favorecer a uma racionalidade mercadológica, uma identidade cultural ou uma ideologia política, seja hegemônica ou contra-hegemônica, não se trata de um erro da teoria do currículo por competências, como se essa favorecesse ou controlasse os múltiplos fatores que atuam e concorrem no cotidiano escolar. É uma questão mais relacionada a condicionamentos políticos dos contextos de aplicação que influem (não determinam) o comportamento dos sujeitos.

Ademais, a instrumentalização, o uso político não democrático da escolarização, pode ocorrer em várias direções e opções teóricas, que jamais controlarão toda a realidade e os interesses em conflito constante. No caso das competências, trata-se de categoria teórica que investe na liberdade dos sujeitos em prol das autonomias institucionais que reconheçam as diferenças como constitutivas da pluralidade cultural. Se essa noção é instrumentalizada para outra finalidade ou lógica, nos parece que outros elementos, pré-teóricos ou extrateóricos e relações de poder que atravessam a teoria, devem ser investigados e criticados.

Na área da educação jurídica, historicamente, as críticas têm sido no sentido de ampliar a formação ética e humanística para além da técnica e instrumentalização. Portanto, a era das diretrizes curriculares nacionais, que trouxeram a gramática das competências para os documentos curriculares do ensino do Direito, significa um avanço no sentido de superar uma formação bacharelesca liberal, estatista e burocrática, em prol de uma formação jurídica mais ampla, culturalmente e socialmente engajada com os problemas contemporâneos, vistos não apenas como um conflito de normas jurídicas, mas em sua complexidade, a demandar atuação interdisciplinar, ética e democrática, o que significa imbrincar ciência, moral, cultura, política, etc.

É válida a crítica de Silva e Lopes (2007, p. 17) no sentido de perceber que há “múltiplos sentidos pedagógicos das competências” e que elas podem ser reinterpretadas pelas comunidades disciplinares (como elas analisam no ensino de Física). Todavia, as autoras destacam apenas a vinculação das competências “com tradições instrumentais”. Mesmo admitindo os seus múltiplos sentidos pedagógicos, não enfatizam as possibilidades positivas.

Com a forte influência do sistema econômico do capital, atualmente, a razão instrumental tem a capilaridade para operacionalizar em diversos domínios e setores da sociedade, inclusive, podendo transformar em mercadorias os fetiches ideológicos até que se

dizem emancipatórios, anticapitalistas e contra-hegemônicos, no que se incluem as teorias de currículo de diversos matizes. Portanto, se mostra mais plausível exercer a crítica e autocrítica para que propostas pedagógicas não sirvam a propósitos totalizantes, sejam quais forem as posições no espectro político/teórico.

Logo, o funcionamento dos currículos por competências, em defesa de uma educação, efetivamente, plural, precisa estar atento a isso e tematizar essas questões durante os processos educacionais, para vislumbrar e dar visibilidade a outras visões de mundo, tentando não se deixar dominar por uma ou outra concepção exclusivista, a fim de garantir liberdades aos professores e alunos, nas suas identificações culturais, políticas, ideológicas, econômicas, etc.

As propostas pedagógicas competem e se acusam mutuamente como na cena política. São usados termos como conservador, autoritário, neoliberal, pós-moderno, mas cada palavra passa a ter um sentido, ideologicamente eleito: se é pelo oponente, o termo serve para acusar de algo perverso; se é pelo sujeito que defende a teoria, o faz com base em outra conotação tida como positiva e correta. É como se fosse instaurado um quadro de acusações recíprocas, com uso retórico da “falácia do espantinho”²²⁹, distorcendo o argumento do oponente ao dizer que a crítica feita por ele não se dirige ao que realmente falou o defensor e vice-versa. A disputa erística ou agonística²³⁰ escapa, assim, à lógica democrática do entendimento em meio ao dissenso ou à hipótese de que haja verdade ou racionalidade na posição do outro.

O “perigo” dos diversos conceitos sobre as competências não é tanto a diversidade de compreensões exatas e racionais. Os riscos mais severos são ideológicos e de ordem prática, relacionados à dificuldade do ensino-aprendizagem conseguir reunir os elementos dinâmicos do conceito e implementar uma ação educacional integralmente coerente. É o risco de toda educação, se proponha ou não a ser controladora de todos os movimentos dos sujeitos. Os sentidos diversos dados pelos professores, gestores escolares e alunos não são, necessariamente, falhas das teorias pedagógicas, pois podem ser encaradas como aberturas para processos criativos e inovadores. Um olhar crítico e também autocrítico deve ser lançado para perceber as utilidades e instrumentalizações dos atos pedagógicos, que são sempre

²²⁹ Estratégia retórica de distorção do ponto de vista do adversário.

²³⁰ Para explicar estes termos da filosofia grega, “agonístico” e “erístico”, citamos um trecho bastante elucidativo: “Ao tempo da velhice de Sócrates começaram a surgir sofistas que, talvez remendando a dialética socrática, se especializaram em uma técnica de agonística (disputa) verbal, também conhecida como erística. Ao contrário de Sócrates, esses sofistas não tinham o menor interesse em alcançar conhecimento algum. O que eles queriam era ridicularizar o adversário, confundir-lo, refutá-lo a qualquer preço, ganhando assim a disputa. Para isso não tinham o menor escrúpulo em viciar argumentos, criando dessa forma os argumentos conhecidos como argumentos sofisticos, argumentos erísticos ou simplesmente sofismas” (IGLÉSIAS, 1986, p. 43).

ideologicamente atravessados e disputados. Se isso se aplica às competências, não é diferente com outras perspectivas sobre aprendizagens e currículos.

Defendemos um currículo que especifique, minimamente, as competências sem remover o papel docente de planejar o ensino-aprendizagem, de acordo com Elio Carlos Ricardo:

Expandir os currículos para competências gerais associadas a saberes específicos busca, na maioria das vezes, minimizar conflitos entre os defensores dos saberes disciplinares e os adeptos da cultura generalista. Para evitar falsas abordagens por competências, um programa estruturado nessa perspectiva terá que precisar o grau de abrangência das competências que pretende construir, ao mesmo tempo em que não deveria explicitar todas as competências e conteúdos de forma padronizada, tirando qualquer autonomia do professor (RICARDO, 2010, p. 618).

Não defendemos uma ideia de currículo como manual e dicionário para professores, mas, metaforicamente, como um mapa ou bússola, sem todos os caminhos pré-definidos, com orientadores de relevo e horizontes a serem desbravados nas trajetórias educacionais, junto aos parceiros de viagem (alunos, autores, gestores, comunidades). As competências são nortes que não eliminam desvios, atalhos, caminhar por novos rumos ou reproduzir trilhas antigas, tidas como válidas e eficientes para alguns viajantes.

Assim, os documentos que estabelecem diretrizes, parâmetros e a base comum curricular, a partir da LBD, a qual acolhe, de certa forma, a pedagogia das competências, tanto para o ensino básico quanto para as normas relativas à educação superior, são alvos de críticas que se contradizem, ora objetando os textos curriculares por conterem previsões amplas demais, ora por ser muito detalhistas. Isso evidencia uma indisposição prévia em reconhecer as potencialidades de dinamizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores por meio das competências, por elas favorecerem múltiplas possibilidades, adequadas ao ambiente de pluralidade, mas acabam sendo vistas, pelos críticos, como muito “arriscadas”, embora eles pouco proponham de concreto ou tendam a ter uma visão mais reducionista quanto ao enfoque da educação, para servir a essa ou aquela finalidade ideológica, cognitiva ou social.

Antes de finalizar com nossa concepção acerca do currículo e aprendizagem por competências, interessante dialogar com as críticas apresentadas por Michel Young, o qual se destaca pela defesa de que o “conhecimento poderoso” deve ser o eleito pelo currículo escolar. Para esse autor, as competências enfraqueceriam essa opção, com o que não concordamos.

É que, como já dito, os conteúdos disciplinares/acadêmicos/científicos devem ser associados aos saberes tradicionais, o que implica consideração pelas identificações (identidades), condições socioeconômicas, as histórias de vida dos aprendizes e seus conhecimentos prévios, visando à aprendizagem significativa no contexto de pluralidade, sem prejuízo do aproveitamento das contribuições das ciências. Tal conjunto de conhecimentos deve ser dinamizado com habilidades e valores para formação de competências.

Logo, não há dualidade e oposição “conhecimento *versus* competências”²³¹, como se estas fossem “anticiência”. As competências se opõem à visão reducionista conteudista que, ainda, acredita que os processos educacionais devem focar no “repasso” de conhecimentos e apenas os “científicos”, desprezando a interação horizontalizada com os saberes da tradição, a cultura popular e o senso comum. Essa relação entre saberes deve ocorrer mediante reflexões ético-políticas, a fim de desenvolver capacidades de mobilizar o conhecimento plural para a resolução de problemas cotidianos. A realidade é mais complexa do que categorias teóricas das ciências, assim como ultrapassa as explicações do senso comum. Logo, a junção destes saberes, com criticidade, pode fornecer mais subsídios para lidar com os fenômenos.

Apesar das discordâncias com Young, entendemos como ele que os currículos estruturam, de alguma maneira, uma forma de “conhecimento educacional especializado e [que] costumam definir o tipo de educação recebida pelas pessoas [...] Isso nos leva à questão crucial: qual conhecimento deveria compor o currículo?”. O autor desta indagação, ainda, arremata “A verdade é que não sabemos muito sobre currículos, exceto nos termos cotidianos – grade horária, listas de disciplinas, roteiros de exames e, cada vez mais, matrizes de competências ou habilidades” (YOUNG, 2014, p. 197).

A avaliação de Young, ao tratar das “competências”, é bem diversa da ideia que defendemos em nossa tese, pois, para aquele autor, as competências viriam em detrimento das disciplinas e do “conhecimento”. Em nossa abordagem, a referência a currículo baseado em competências não despreza as disciplinas nem os conteúdos, pois aquelas (disciplinas) são campos que constroem e analisam quais capacidades cognitivas, éticas e técnicas se exigem

²³¹ Os saberes são relevantes recursos na construção das competências. Não há dicotomia entre competências e conteúdos. A centralidade no aprendiz não representa menosprezo pelos conteúdos, indica que as escolhas metodológicas e de conteúdos a serem ensinados devem valorizar mais os aprendizes. Os conhecimentos também não são arbitrariamente escolhidos, porquanto os atores da área científico-profissional devem ser participantes desse processo de seleção, sensíveis à comunidade acadêmica e às demandas sociais. Não há problemas em memorizar e acumular conhecimentos, mas a questão é o desempenho dos sujeitos na articulação cognitivo-prática dos conteúdos apreendidos. A própria definição das competências de uma área se processa pelo diálogo entre os “saberes de referência de cada disciplina” e aqueles que “se encontram nas práticas sociais”, o que exige “um profundo conhecimento da sociedade para a qual se está formando um determinado sujeito. Todavia, não significa assumir que as competências se reduzem às práticas cotidianas ou ao senso comum” (RICARDO, p. 2010, p. 617).

do estudante e estes (conteúdos) são elementos indispensáveis na própria concepção de competências (não há competência sem saber/conhecimento).

Em seu artigo “Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?”, Young (2016) associa as competências ao “medo do conhecimento” e esse medo, segundo ele, seria visível em sujeitos ligados à esquerda, os quais receiam um currículo centrado no conhecimento. Todavia, a esquerda é ambivalente nesse sentido, pois, como vimos, há alguns que rechaçam as competências e defendem o conhecimento científico, como expressa Saviani (1990; 2010). Por isso, o próprio Young (2016, p. 23) reconhece que “questões curriculares são difíceis e não se encaixam com facilidade nas tradicionais distinções esquerda/direita”.

A despeito dessas polarizações, a concepção que defendemos das competências não rejeita o que Young (2016, p. 33-34) chama de “conhecimento poderoso”, que seria um tipo de conhecimento especializado e formulado pelas comunidades disciplinares, acadêmicas, científicas. Entendemos, como Young, que os currículos sempre fazem diferenciações, pois “existem diferentes tipos de conhecimento” e não se trata de rotular alguns como de bons ou maus. Segundo ele, “a distinção mais básica é entre o conhecimento escolar, ou curricular, e o conhecimento do dia a dia, ou da experiência que os alunos trazem para a escola”, que possuem estruturas e finalidades diferentes. A “tarefa do professor” seria proporcionar que os estudantes avancem para além de suas vivências cotidianas.

Acerca dessa questão, um jurista e pesquisador da educação, Teodoro Adriano Costa Zanardi, escreve sobre a relação entre “conhecimento poderoso” e “conhecimento contextualizado”, dialogando a visão de Young com a de Paulo Freire. O autor interpreta equívocos na abordagem do currículo de Young, quando este parece defender o afastamento da comunidade e dos saberes prévios dos estudantes. Para Zanardi (2013, p. 14), com base na pedagogia freireana, o “conhecimento só é poderoso quando ele se insere no currículo de forma contextualizada, sendo indispensável, assim, o diálogo entre a teoria e a experiência”.

Embora haja a defesa de Young (GALIAN, LOUZANO, 2014, p. 1121) do conhecimento poderoso, a privilegiar as disciplinas científicas, notamos que o próprio Young não chega a ser radical ao ponto de desconhecer alguma importância aos saberes dos alunos. Ele reconhece que “a experiência dos alunos é essencial para o professor, porque é por aí que ele deve começar, com aquilo que os alunos trazem para a sala de aula; esse é o principal recurso do professor”. Todavia, a valorização que Young confere aos conhecimentos não-científicos é apenas de “recurso” didático e não de validá-los como epistemologicamente preciosos. Para este autor, “o trabalho do professor é sempre levá-los desse ponto inicial para

algum outro lugar”, como se educar fosse sempre uma atividade de contracultura, o que pode deslocar-se, facilmente, para uma anticultura do aluno e, assim, violar a pluralidade.

Até mesmo uma postura científica rigorosa exige que, antes de invalidar uma afirmação, se proceda a testes e outros métodos próprios da ciência em questão. Portanto, antes de partir de uma visão cientificista que considera os saberes dos alunos apenas um “gancho”, um recurso didático de partida, fornecedor de elementos de contextualização, para, então, o professor apresentar a “verdade” da ciência, mais adequado seria uma atitude de reflexão crítica sobre todos os conhecimentos que circulam nos espaços educacionais, sejam oriundos da comunidade de especialistas das disciplinas acadêmicas, sejam das comunidades tradicionais de origem dos alunos. Isso faz com que a didática e a pedagogia, que consideram as diferenças, se vejam como elementos estratégicos e fundamentais do currículo.

Young (GALIAN, LOUZANO, 2014) se preocupa com o fornecimento de “conhecimento poderoso” para os mais pobres como forma de empoderá-los para possibilitar transformações. Ele entende que valorizar seus conhecimentos prévios seria fortalecer o senso comum e a imobilização social. Todavia, a ideia de competência que estamos a defender propõe aproveitar as histórias de vida dos aprendizes e estimulá-los a serem autônomos, por meio de metodologias participativas, na aquisição de competências que mobilizam saberes relevantes para o campo científico, profissional, acadêmico e social. Logo, não há desprestígio do saber da tradição cultural, tampouco dos conhecimentos científicos.

É importante notar que Young, assim como diversos teóricos citados, costumam focar na análise da educação dirigida às crianças. Como estamos a tratar, na presente tese, da educação para jovens-adultos (maiores de idade) e do ambiente do ensino superior, é essencial que os saberes científicos das áreas de conhecimento sejam valorizados, mas que os sujeitos aprendizes, com suas trajetórias educacionais (formais e informais) bem mais amadurecidas, sejam reconhecidos nesses aspectos de suas histórias de vida. As demandas da sociedade, não apenas do mercado, sobre esses indivíduos exigem deles respostas criativas, autônomas e atuação coletiva, de modo que o uso de metodologias ativas, com apoio de docentes especializados, tem aptidão para ativar os conhecimentos necessários (saberes acadêmicos e não-científicos) à carreira profissional escolhida e à formação ético-cidadã do sujeito, para o que se voltam as competências.

Neste ponto, é interessante trazer o conceito de **andragogia**, nos termos formulado por Malcolm Knowles. Para ele, a pedagogia seria a “arte e ciência de ensinar crianças” enquanto a andragogia seria a “arte e ciência de ajudar adultos a aprender”. Para sustentar essa diferenciação, podemos destacar seis pressupostos com os quais ele trabalha: 1º) à criança se

ensina, inicialmente, que ela tem que aprender, mas o adulto exige, de imediato, saber a utilidade e o valor do que está aprendendo; 2º) a criança tem maior dependência do professor acerca do que vai aprender, porém o adulto tem um autoconceito e uma visão de si mesmo que lhe confere autonomia, de modo que o professor deve investir na lógica da aprendizagem autodiretiva do adulto; 3º) a criança é menos experiente e suas vivências costumam ser menos valorizadas em relação ao adulto, cuja experiência é um rico recurso de diferenciação didática que aponta para métodos mais participativos de aprendizagem; 4º) a criança aprende o que escolhem para ela, porém o adulto estabelece suas necessidades de aprendizagem a partir da interação com o meio; 5º) a pedagogia é orientada por graduais avanços no nível curricular, passando por disciplinas compartimentadas que indicam uma compreensão a longo prazo do sentido da aprendizagem, a andragogia trabalha com a indicação em curto prazo do sentido das aprendizagens, haja vista que a educação deve possibilitar mudanças na vida do adulto por meio da capacidade de responder a problemas práticos atuais do seu contexto e não apenas futuros; e 6º) a pedagogia parte de estímulos externos para educar as crianças, enquanto a andragogia reconhece que a principal motivação da aprendizagem parte do próprio aprendiz adulto (BARROS, 2018).

Não chegamos ao ponto de opor pedagogia vs. andragogia, como se estes termos formassem um par dicotômico ou antinômico. Contudo, é preciso reconhecer que a contribuição de Knowles é importante para demarcar diferenciações necessárias quando se trata da educação de adultos, especialmente da “pedagogia universitária”, tendo em vista as especificidades do contexto das aprendizagens nas instituições de ensino superior, cujos estudantes não são mais crianças. Portanto, algumas análises de educadores e psicólogos da educação precisam ser contextualizadas, adaptadas para os sujeitos e a realidade do mundo acadêmico.

Para Freitas, Cunha e Batista (2016, p. 17), aprendizagem significativa e andragogia dialogam na medida em que as experiências e conhecimentos prévios dos aprendizes adultos são introduzidos no planejamento das atividades de ensino-aprendizagem. Para elas, “a partir desta identificação de saberes, é possível modificar o plano da disciplina previamente elaborado, acrescentando assuntos que venham a ser de interesse dos estudantes”, isso potencializa a “aprendizagem significativa, ampliando ou ressignificando saberes já elaborados”. Ou seja, as histórias de vida dos sujeitos não eliminam os saberes científicos, mas orientam algumas escolhas docentes, como a eleição de quais assuntos serão tratados entre os numerosos conteúdos disciplinares.

Galian e Louzano (2014, p. 1113) trazem a perspectiva de Michael Young, o qual reconhece o valor das disciplinas, sem prejuízo das trajetórias e identidades socioculturais dos aprendizes, por reconhecer a incompletude das produções acadêmicas, as quais são recontextualizadas nas práticas educacionais, interagindo com outras perspectivas. Por isso, Young afirma que, “em contraste com a visão tradicional, as disciplinas não são vistas como parte de algum cânone fixo definido pela tradição, com conteúdos e métodos imutáveis” e, desse modo, “ao adquirirem conhecimentos das disciplinas, [os estudantes] estão ingressando naquelas ‘comunidades de especialistas’, cada uma com suas diferentes histórias, tradições e modos de trabalhar”. A isso, a esse modo diverso e próprio de processar os conhecimentos, de modo que faça sentido para os aprendizes, temos chamado de aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa das competências é crucial e é a meta educacional por excelência, porquanto implica uma educação integral, por integrar conhecimentos múltiplos, habilidades, atitudes e valores, considerando a singularidade da condição sócio-histórica do aprendiz. Contudo, Young (2016, p. 28-29) critica o “aprender a aprender”, expressão ligada à pedagogia das competências, porque, segundo ele, foca na “aprendizagem” e termina sendo “contra o conhecimento”, pois, segundo ele, “faz com que os educadores sintam que não deveriam ter autoridade sobre os seus alunos apenas porque sabem mais. É como se a autoridade fosse algo incômodo e não democrático”. É que Young entende que, pelo aprender a aprender, “o conhecimento é dissociado da aprendizagem”.

Definitivamente, esta visão da aprendizagem como anticonhecimento não se compatibiliza com a concepção de educação por competências que temos defendido. Inclusive, o uso das expressões “educação por competência”, “currículo por competência” e “aprendizagem por competência”, não implica em confundir educação, currículo e aprendizagem, como se fossem, conceitualmente, uma única coisa. Todavia, empregamos tais expressões para acentuar que as competências reúnem elementos (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) que devem guiar a educação (enquanto ramo do conhecimento ou atividade humana), o currículo (como texto orientador da política ou práticas educacionais escolarizadas) e a aprendizagem (enquanto processo que envolve recursos didáticos ou aquisição dos saberes, capacidades e valores pelo aluno). A didática, por sua vez, é constituída pelas técnicas e procedimentos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo métodos e a organização das atividades voltadas a atingir os objetivos educacionais. No nosso caso, as ações didáticas devem buscar desenvolver as competências.

Num contexto multicultural, de (des)construções e afirmações de identidades, é importante perceber como os processos educacionais afetam essas identificações. Young, por

exemplo, defende que “os alunos que vêm da classe trabalhadora ou dos segmentos mais vulneráveis da sociedade” devem ter acesso, nas instituições de ensino, a um tipo de conhecimento “totalmente estranho” ao que possuem em casa e, por isso “eles precisam desenvolver novas identidades na relação com o novo. As disciplinas lhes conferem elementos para a construção de identidade” (GALIAN, LOUZANO, 2014, p. 1118-1119).

Como a educação atua sobre as identidades e deve respeitar a pluralidade, as intervenções educacionais precisam oportunizar o dissenso e, para não soarem arbitrárias, têm de reconhecer, valorizar e dialogar com visões contrárias, de forma autocrítica, abrindo espaços para outros saberes tidos como subalternos, contra-hegemônicos, não-científicos, tradicionais.

Por isso, entendemos que a política curricular que estabelece diretrizes nacionais e define competências e conteúdos mínimos é, plenamente, compatível com o respeito às diferenças étnico-culturais e desigualdades socioeconômicas e, portanto, caracteriza uma resposta educacional adequada para lidar com a heterogeneidade estudantil.

Para nós, a ecologia dos saberes e o chamado à horizontalidade²³² e à aprendizagem significativa, que valoriza todos os saberes (científicos e não-científicos), não implica em “indiferenciar” os conhecimentos, mas promover diálogos e destacar a importância recíproca e a mutualidade entre eles para a formação integral dos sujeitos. As experiências dos alunos e o senso comum devem ser submetidos a confrontos e críticas, as identificações étnico-culturais e socioeconômicas não são recepcionadas como objetos estanques, mas como constructos passíveis de reflexão, seja para permitir aos sujeitos se reafirmarem ou transmutarem a si mesmos a partir das interações e processos educacionais. Trata-se de não considerar os saberes dos indivíduos e de suas comunidades não-científicas como meros apêndices que acompanham os alunos, porquanto são elementos cognoscentes relevantes para a aprendizagem significativa. Desenvolver esse tipo de aprendizagem pressupõe e significa o reconhecimento das diferenças.

Concordamos com Young (2016, p. 29) quando ele critica extremos e contradições dos pós-modernistas, os quais se ligam a “tradições filosóficas que se desenvolveram a partir de Nietzsche, Heidegger e Wittgenstein” e, atualmente, a “Rorty, Lyotard e Foucault, que

²³² Essa horizontalidade precisa ser acompanhada da devida transparência acerca do planejamento curricular, viabilizando efetivo conhecimento, mas também colaboração e avaliação pelos aprendizes, que não são apenas destinatários dos projetos, porém são também seus construtores. O art. 47, §1º da LDB, dispõe que “As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições”. Contudo, não basta apenas informar, pois, para alcançar uma educação participativa, é preciso que esses planos estejam abertos à participação propositiva e produtiva dos estudantes.

fizeram da crítica à tradição ocidental do conhecimento um projeto intelectual”. Ele nota que, “ironicamente, os educadores e os cientistas sociais anticonhecimento podem apelar à Filosofia para a construção de uma perspectiva contrária ao conhecimento e como um suporte para os seus argumentos anticonhecimento”. Ainda que não tratem diretamente da educação, nota Young, eles possuem “uma poderosa, porém perniciosa, influência nos estudos educacionais”²³³.

Esse modo de encarar o conhecimento, incluindo saberes para além do que é tido como científico, num dado momento histórico, corresponde a uma perspectiva que se aproxima do pensamento complexo proposto por Edgar Morin. Em escrito nosso (OLIVEIRA, 2014), já apontamos a relação indissociável entre os diversos tipos de conhecimento, como modos distintos do ser humano se aproximar/apropriar/intervir na realidade. Não se trata de confundir ou encerrar as diferenciações que, didaticamente, até auxiliam a aprendizagem, assim como contribuem para criar esferas sociais autônomas, onde cada forma de conhecimento tem mais expressão e eficácia.

Morin trata dessa disputa entre saberes como um “problema-chave” de convivialidade de ideias, o que afeta também a convivência entre os sujeitos. Nossa proposta é de que as competências são desenvolvidas de forma significativa quando os conhecimentos plurais são considerados, valorizados, no cenário educacional. A partir disso, escrevemos:

No “Método 3”, Morin (1992, p. 144) esclareceu melhor esse “problema-chave” que se revela na relação “entre dois modos de conhecimento e de acção, um simbólico/mitológico/mágico, o outro empírico/técnico/racional”. Estes modos se distinguem, mas “estão imbricados complementarmente numa trama complexa, sem que um atenua ou degrade o outro”. Eles “coexistem, entreajudam-se, estão em constantes interações, como se tivessem uma necessidade permanente um do outro”. Em dadas situações, podem se confundir, provisoriamente, pois “toda a renúncia ao conhecimento empírico/técnico/racional conduziria os humanos à morte, toda a renúncia às suas crenças fundamentais desintegraria a sua sociedade” (OLIVEIRA, 2014, p. 16).

Nesse sentido, as competências tanto investem no aperfeiçoamento técnico-científico quanto fomentam relações éticas de convivência respeitosa e adequada à diversidade. Limitar

²³³ Maria Aparecida da Silva (2006b) cita Deleuze como sendo outro autor que é referência para os pós-estruturalistas, embora ele não tenha escrito sobre educação. A referida autora entende que o pós-estruturalismo curricular favorece o conservadorismo da direita e associa as competências a uma tentativa tyleriana de superar as crises do capitalismo, deixando clara a sua posição ideológica na defesa de um projeto educacional de esquerda, preocupada com a formação humana contra o que denomina perspectiva tecnicista. Ela entende que todo projeto educacional supõe uma meta-narrativa e esta deve ser contra o mito do mercado e da hegemonia do consumo sobre a produção. Sob nossa ótica, a educação pública deve comportar a coexistência de diversos projetos, democrática e pluralmente propostos, ora divergentes, ora convergentes, em dadas situações históricas. Por mais arriscado que pareça, é uma forma de lidar com as diferenças, que respeita à multiculturalidade, e com as heterogêneas formas de práxis ético-políticas e científico-filosóficas na esfera pública.

o conhecimento escolar ao “científico” é um modo de “epistemicídio”, termo cunhado por Boaventura e bem esclarecido por Manuel Tavares (2009, 183 – destaque acrescido), em sua resenha crítica da obra “Epistemologias do Sul”, organizada por Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses:

O mundo é um complexo mosaico multicultural. Todavia, ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural, que descontextualizou o conhecimento e impediu a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma. Assistiu-se, assim, a uma espécie de **epistemicídio**, ou seja, à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas. Trata-se, pois, de propor, a partir da diversidade do mundo, um pluralismo epistemológico que reconheça a existência de múltiplas visões que contribuam para o alargamento dos horizontes da mundaneidade, de experiências e práticas sociais e políticas alternativas. Não se questiona a importância e o valor da intervenção científica ao longo dos dois últimos séculos, sobretudo através da produtividade tecnológica, mesmo tendo em consideração os problemas criados para os quais a ciência moderna não tem solução. No entanto, este monopólio da ciência não pode ocultar e impedir-nos de reconhecer que há outras formas de conhecimento e outros modos de intervenção no real para os quais a ciência em nada contribuiu.

Desse modo, sem repelir as contribuições científicas, que justificam grande parte do conhecimento escolar eleito pelos currículos e consagrados pelas disciplinas acadêmicas, as competências acatam a inclusão de outros saberes como manifestação de respeito à pluralidade e promoção da interculturalidade nas práticas educacionais. Assim, o “conhecimento poderoso”, citado por Michael Young, pode ser partilhado sem ser “epistemicida”, como o cientificismo modernista tem se relevado.

Como as diretrizes nacionais devem assegurar a autonomia das instituições e dos educadores, a política curricular deve eleger competências mínimas para que os gestores locais construam propostas pedagógicas contextualizadas, em respeito às diversidades, não apenas estudantis, mas, também, dos professores, do perfil da própria instituição, que vai se forjando ao longo do tempo, e da comunidade/região em que se insere. Os conteúdos ou matérias básicas, que deverão estar presentes nos componentes curriculares, devem se alinhar às competências mínimas, sem significar a definição de única possibilidade de organização curricular, tampouco deverão se fechar aos diversos modos de inserção dos saberes dos aprendizes, por meio da reflexão crítica e valorização (problematização) de suas histórias de vida. O itinerário formativo do estudante, assim, deve ser flexibilizado entre os parâmetros

mínimos exigidos pelas normativas curriculares e as projeções autônomas que os sujeitos traçam para si, profissionalmente, academicamente, politicamente, etc.

Com efeito, a LDB de 1996 trata da autonomia universitária prevista no art. 207 da Constituição de 1988. No seu art. 53, inciso II, a LDB preceitua que cabe às universidades “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”.

No Brasil, especificamente, nos cursos jurídicos universitários, essas diretrizes curriculares se tornaram o modelo, consonante com a política educacional adotada a partir da década de 1990, passando pelas normativas ligadas aos conteúdos mínimos. Com a vigência da LDB de 1996, movimentos foram iniciados para consolidar as diretrizes como marco educacional orientador, vindo a ser aprovada, em 2004, a Resolução n.º 9, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação do MEC, que instituiu, oficialmente, a era das diretrizes curriculares na educação jurídica nacional, com a veiculação de expressões típicas das “competências”, sem eliminar os conteúdos ou matérias essenciais.

Em tese, isso importa em avanço, relativo aos períodos anteriores de unificação e fixação curricular *top-down*, considerando o período do Brasil imperial²³⁴ e todo o percurso anterior à Nova República, porém as avaliações e estudos sobre a educação jurídica, ainda, se reportam a velhos problemas que as novas propostas não conseguiram superar ou gerar posturas de superação, referindo-se a vícios da formação tradicional do bacharel em Direito no país.

Acerca desse processo de inovações nas políticas curriculares e desafios reincidentes (“velhos novos problemas”), iremos tratar no próximo tópico deste trabalho, com destaque para o fato de que a heterogeneidade estudantil será um elemento “novo” e que pode ser fermento para mudanças, resistências e/ou críticas mais acentuadas a esse modelo formalista e pretensamente uniformizador. Claramente, há possibilidades de encontrarmos também continuidades e indiferenças a essa realidade multicultural. Por isso que, após compreender melhor esse curso histórico das normas educacionais sobre as graduações em Direito, iremos investigar duas realidades concretas, relatos de professores e alunos de universidades federais, a fim de analisar se as falas apontam para práticas que reforçam ou buscam romper com aspectos tradicionais da formação jurídica brasileira, especialmente, no tocante à gestão da heterogeneidade discente.

²³⁴ Uma nota interessante sobre o período imperial é que as graduações jurídicas foram os primeiros cursos superiores a serem criados no país, recém-independente de Portugal. Por essa razão, juntamente com Medicina e Engenharia, o curso de Direito é conhecido como uma das “profissões imperiais”, algo que remete a um bacharelismo liberal, com adjetivo (“imperial”) que, se utilizado hoje, remete mais a uma visão monopolística e pouco republicana, e não tanto ao período em que fora criado o curso (VARGAS, 2010).

A nossa defesa de que o currículo e a aprendizagem baseados em competências consistem numa proposta educacional adequada à gestão da heterogeneidade estudantil não pretende afirmar-se como panaceia para os problemas do sistema de ensino brasileiro ou de qualquer outro país²³⁵.

Reconhecemos os riscos e ambivalência de toda proposta curricular, mas, entre as perspectivas analisadas, por meio das leituras sobre as teorias de aprendizagem e de currículo que tivemos contato, entendemos que a educação por competências fornece elementos compatíveis para formação integral dos sujeitos, no contexto contemporâneo marcado pelas intensas diferenças étnico-culturais e desigualdades socioeconômicas entre os estudantes.

Para encerrar, após tentarmos responder e superar muitas críticas dirigidas às competências, devolvemos também algumas perguntas para que se reflita acerca da (in)existência mesmo de um “perigo” real representado pelo modelo das competências, a fim de entendermos se há fundamento para uma espécie de “medo das competências”.

Os próximos parágrafos lançarão uma série de perguntas para provocar a reflexão. Nosso intento é que contribuam para amenizar ou superar um possível “medo das competências”.

Ora, quais razões para ser contra o desenvolvimento de competências cognitivas, comportamentais e afetivas, que valorizam ciências acadêmicas e os saberes prévios dos alunos, que investem em posturas técnicas e ético-sociais que respeitem as diferenças (étnico-culturais e socioeconômicas)? Quais aspectos das competências violariam o pluralismo por se admitirem ambivalentes, não constringendo a formações estudantis voltadas apenas à conservação/reprodução ou ao progresso/produção de certa sociabilidade entre os diversos projetos societários democráticos, tendo os direitos humanos fundamentais como limites constitucionais da educação, especialmente, a pública?

Como defender um projeto educacional que não invista na liberdade e emancipação dos alunos para fazerem o que desejam a partir das aprendizagens, como se houvesse apenas uma meta para aferir a eficácia da educação? Quais vantagens democráticas em se defender um modelo curricular para a educação pública que adote uma única ideologia, visão socioeconômica, científica, política e cultural?

²³⁵ É pertinente o alerta de César Coll (2010, p. 105), que reconhece o avanço das competências, mas também seus limites: “Definitivamente e para concluir, talvez o risco principal do enfoque baseado em competências seja similar àqueles que outros enfoques tiveram de enfrentar no passado, com êxitos quase sempre raros ou moderados: o de se apresentar e ser apresentado como uma solução para os males, os problemas e as incertezas que afligem a educação escolar atualmente. As contribuições dos enfoques baseados em competências são muito valiosas, mas, definitivamente, também não são um remédio milagroso”.

Nossa concepção de currículo baseado em competências é fundada em algumas razões, que organizamos na tabela abaixo:

TABELA 4

RAZÕES FAVORÁVEIS À EDUCAÇÃO BASEADA EM COMPETÊNCIAS
1ª) A incapacidade de qualquer currículo tratar de todos os conteúdos acadêmicos das disciplinas, a justificar a seleção básica de conteúdos científicos mínimos considerados essenciais (<i>core curriculum</i>), abrindo espaço para que as atividades de ensino-aprendizagem envolvam as trajetórias e saberes prévios dos alunos e temas transversais que trazem problemas sociais e do cotidiano, voltados à aprendizagem significativa.
2ª) A porosidade e potencialidade das competências para viabilizar ações e projetos interdisciplinares, voltando-se para resolução de problemas, trabalhos cooperativos com outras áreas, pesquisadores e profissionais.
3ª) Capacidade de reunir contribuições de várias linhas teóricas da aprendizagem (cognitivista, behaviorista e humanista) ante as diversas competências que agregam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.
4ª) Compatibilidade das competências com o aproveitamento de elementos parciais de várias teorias de currículo, desde aspectos positivos da eficiência técnica, do progressivismo, da visão escolanovista, da racionalidade tylerina até contributos das abordagens críticas e pós-críticas (função socializadora da escolarização, preparo de mão-de-obra qualificada, emancipação, redução das desigualdades econômicas, produção cultural hegemônica e contra-hegemônica, resistências, reconhecimento de disputas político-ideológicas e de relações de poder nas práticas educacionais).
5ª) Adequado desenvolvimento mediante o uso de metodologias ativas e também de instruções verbais dos docentes, valorizando tempo em sala de aula e também o tempo do aluno ²³⁶ , as leituras, as reuniões e o preparo com colegas e em outros ambientes de aprendizagem, inclusive comunitários e virtuais.
6ª) Investe no aluno, como sujeito central da aprendizagem, valorizando sua história de vida, como elemento do planejamento docente, com quem partilha as responsabilidades pelos resultados educacionais.
7ª) Admite as ambivalências no sentido de permitir que o desenvolvimento e desempenho nas competências possa ser útil a interesses de grupos ideologicamente diversos, respeitando os pluralismos.

Autores como Saviani²³⁷ e Young, como vistos acima, associam as competências ao medo do conhecimento. Em resposta, mencionamos que as competências, longe de temerem o

²³⁶ O tempo de aprendizagem do aluno precisa ser pensando enquanto tempo necessário para aquisição das competências. Obviamente, esse tempo concreto varia de aluno para aluno, pelo que deve haver flexibilidade nos planejamentos, na busca por equilíbrio. O “tempo do estudante” foi uma categoria específica que rendeu um capítulo na obra coordenada por Loussia Felix (2014) e traz importantes elementos para pensar o aluno como centro da aprendizagem, nos termos da proposta do Projeto Tuning.

²³⁷ Intrigante a posição de Saviani, trazida por Gama e Duarte (2017, p. 528), no escrito “Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade”. Os autores citam um texto de Saviani, no qual ele afirma “que o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto da aprendizagem, nunca é livre”. A liberdade do aluno somente seria adquirida quando ele se torna “capaz de exercitá-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz”. Os próprios autores, em que pesem defenderem essa ideia, reconhecem se tratar de um paradoxo, o qual, dizem, seria apenas aparente.

conhecimento, conforme a proposta da nossa tese, ao revés, em respeito à pluralidade, ampliam o leque cognitivo para acrescer às disciplinas acadêmicas os saberes prévios dos alunos, conhecimentos da experiência, da tradição. Então, ficamos a refletir “quem tem medo das competências?”.

Como se estivéssemos estabelecendo um diálogo com os que receiam as competências, elencamos a seguir algumas perguntas que podem ajudar a compreender essa “fobia”. São hipóteses apresentadas na forma de questionamentos (reperguntas), que deixam explícita nossa crítica. Teriam medo das competências os indivíduos citados nas indagações abaixo?

- 1º) Os que não querem ser avaliados em seu desempenho e, por isso, rechaçam qualquer avaliação ou a própria noção de desempenho?
- 2º) Os que entendem a educação somente pelo viés ideológico, como se houvesse alguma visão de mundo não ideologicamente atravessada?
- 3º) Os que somente desejam mão-de-obra técnica sem capacidade crítico-reflexiva, ou vice-versa?
- 4º) Quem dicotomiza, polariza e não acredita que um aprendiz pode ser eficiente tecnicamente e também emancipado politicamente?
- 5º) Quem, ainda, insiste na disciplinarização do saber fechado ao academicismo cientificista e na transmissão de conteúdos para a mente depositária dos alunos, não admitindo ecologia de saberes, interdisciplinaridade e métodos ativos?
- 6º) Quem tem receio dos saberes da tradição dialogarem com as ciências e de empoderar os alunos pela valorização de suas histórias de vida ou que acreditam que as trajetórias anteriores dos alunos, suas identificações culturais, não precisam ser tematizadas durante a aprendizagem?
- 7º) Quem não anseia ousar uma nova postura docente de planejar atividades mais participativas para que os discentes desenvolvam competências exigidas pelo mundo do trabalho e para atuação sociopolítica?
- 8º) Quem reduz a educação escolar a apenas reprodução cultural e não como produção, construção e reconstrução, culpando sempre o outro/adversário teórico-ideológico pelos males da educação?
- 9º) Quem entende que “competência” é apenas mobilizar conteúdos de forma mecânica e tecnicista, por escolher acreditar apenas numa concepção restrita em torno das competências?
- 10º) Quem não considera relevantes as competências ligadas ao domínio afetivo, cognitivo e comportamental?
- 11º) Quem entende que investir no profissionalismo é mera acomodação à divisão social do trabalho e não entende a dimensão ética das profissões e as inovações no mercado e na sociedade que esses profissionais podem promover?
- 12º) Quem pensa de forma reducionista, absolutizando sua visão de mundo, e se incomoda sempre que contrariado, mesmo que parcialmente, como se os

Em nossa percepção, esse discurso “emancipatório” da pedagogia histórico-crítica se aproxima de um “medo da liberdade”, de reconhecer capacidades nos/dos aprendizes, desde o início do processo educacional, o que justificaria sua subordinação e submissão ao “mestre”. A práxis, a prática social promotora de liberdades, deve conceber os sujeitos como indivíduos livres e fomentar essa liberdade em todas as fases da aprendizagem, o que é favorecido pelos métodos participativos e pela valorização de saberes acadêmicos e não-acadêmicos.

debates teóricos fossem do tipo “tudo ou nada” ou por entender que as críticas e autocríticas não deveriam fazer parte do cotidiano das aprendizagens por colocar em risco sentidos e lutas que são ambivalentes e plurívocos?

13º) Quem receia um modelo que comporte a diversidade teórico-epistemológica e, assim, se adeque à diversidade cultural?

14º) Quem teme a pluralidade social na educação pública que, como espaço democrático, laico e republicano, deve também se abrir à pluralidade metodológica e educacional?

15º) Quem acusa, indevidamente, as competências de serem uma necessária estratégia neoliberal, mas optam e tomam partido por suas ideologias como suporte para teorias educacionais, sem evidenciar que competências projetam metas educacionais críticas ao neoliberalismo, à mercantilização da educação, às desigualdades socioeconômicas e à intolerância étnica?

16º) Quem não quer admitir os desafios e riscos próprios de uma sociedade complexa e diferenciada, concedendo paridade de armas/oportunidades aos sujeitos que participam dos processos educacionais para que decidam os rumos vitais que querem seguir em comunidade?

Críticas às pedagogias ativas e à educação baseada em competência deixam margem para compreender que há uma defesa à continuidade do papel passivo do aluno (educação bancária) e que a transmissão do conhecimento seria suficiente para transformar os alunos em sujeitos revolucionários, pressupondo que saberão como aplicar o conhecimento, ainda que não tenham sido formados com métodos participativo.

Nossa concepção de competência segue uma perspectiva mais ampla, mobilizando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, numa dimensão técnica afetiva, dialógica, interpessoal e socio histórica. e de inter-relações na dimensão históricocultural. Corresponde, assim, a um processo formativo também mais amplo “Considerar as competências humanas contextualizadas, historicamente definidas, individual e coletivamente constituídas, acompanhadas da mobilização dos saberes gerados nas atividades e relações de trabalho, auxilia na ampliação da noção de competência” (MARINHO-ARAUJO, ALMEIDA, 2016, p. 4)²³⁸.

Nossa tese não está alinhada nem pretende aderir a teorias ou ideologias marxistas ou neoliberais, reconhecendo os limites e contribuições das visões liberais e socialistas. Isso não nos isenta de críticas de ambos/todos os lados, especialmente, de visões que dogmatizam crenças teóricas e se fecham ao diálogo, ao aprendizado mútuo que deveria caracterizar a comunidade acadêmica²³⁹.

²³⁸ Estes autores (2017, p. 6) expressam muito bem a visão que temos sobre “competências”, por meio do que anunciam como “intenção de expandir e refinar os construtos teóricos”, ao apresentar “uma proposta de categorização para as competências transversais, agrupando-as em três dimensões (recursos pessoais, recursos socioafetivos e recursos éticopolíticos (sic))”.

²³⁹ Ivo Tonet (2004, p. 94) evidencia bem um exemplo de defesa marxista quanto ao seu método ser o mais adequado, não só para compreender, mas também para transformar a realidade. Quanto às demais metodologias, o referido autor admite a possibilidade de debater com elas, não se assumindo dogmático e sectário, mas afirmando que o pluralismo metodológico seria um falso caminho, em nome do projeto político socialista que ele defende. O autor afirma que essa ideia de diálogo entre marxismo e outras metodologias seria a

O pluralismo que defendemos não é no sentido relativista, pós-moderno ou eclético, mas de admissão da convivência, admitindo que todo pensamento apoia-se numa cosmovisão que não se admite reducionista de partida, nem sempre evidenciando que axiomatiza ou dogmatiza o seu pressuposto. Assim, as instituições educacionais, máximo as públicas, em respeito à pluralidade das formas de vida e de produções culturais, não devem eleger esse ou aquele sistema de pensamento como único a transitar em seus currículos como sendo o único ou o mais legítimo ou adequado.

As práticas curriculares não devem, simplesmente, modificar ou confirmar as cosmovisões ou paradigmas que sujeitos possuem. A educação deve ser o espaço para debater, indagar, pedir provas, testar, validar e defender posições. A ideia de plural é viabilizar que as outras cosmovisões não sejam impedidas de plano, colocando todas as visões sob crítica, respeitando as divergências como próprias dos ambientes de liberdade.

Na educação pública, não se deve forçar professor ou aluno a abdicar de suas crenças ou convicções teóricas, de modo que se faz importante a liberdade para defesas dos diversos teóricos que adotam metodologias diferentes e/ou que cada educador seja honesto intelectualmente para demonstrar os limites e contribuições de suas visões e das “concorrentes”. O pluralismo da convivência democrática das ideias deve refletir num ensino aprendizagem plural, metódica e epistemologicamente.

Essa espécie de “terceira via” que investe nas competências, entre relativismos e dogmatismos ou neoliberalismo e socialismo, não representa neutralidade diante dos problemas socioeconômicos que demandam da educação respostas formativas apropriadas. Pelo contrário, nosso esforço é de preparar sujeitos heterogêneos para lidarem com questões complexas, de forma plural, considerando as diferenças socioculturais e a possibilidade dos aprendizes adotarem esse ou aquele método ou essa ou aquela forma de pensar. A educação jurídica não pode escapar dessa responsabilidade, o que não legitima adotar apenas um único discurso ideológico ou uma só perspectiva teórica nas práticas de ensino-aprendizagem com sujeitos (alunos e professores) tão diversos, em múltiplos contextos institucionais e comunitários.

Estamos a pensar na mesma trilha de Marinho-Araujo, Almeida, (2016, p. 2):

Defende-se, então, que o esforço que há de ser feito na educação superior deve incidir na formação cidadã de seus atores para além do foco na competência técnico-profissional, enfatizando a formação de um perfil com

forma pela qual alguns querem aparecer como modestos. Porém, ele entende que ser “um monumental equívoco, um complexo extravio da razão. E, em vez de iluminar os caminhos de superação da crise, contribuem para agravar e consolidar os descaminhos do pensar e do agir”.

profundo compromisso ético e político e o desenvolvimento de sujeitos críticos acerca das questões relevantes da vida social, econômica e cultural.

Não se trata de um ecletismo contraditório, porém de aproveitar contribuições de diversas correntes pedagógicas que enfatizam a importância do estudante e de como ele aprende conteúdos relevantes socialmente (acadêmica e culturalmente) e adquire habilidades para realizar e aplicar técnicas, consciente do seu papel ético-cidadão, apto (não obrigado) a transformar a realidade social ou suas condições de vida, seja para conservar saberes e práticas tidas como axiologicamente preciosos ou para criticá-los, propor e realizar mudanças. Por isso, um projeto “científico” de curso é também “político-pedagógico”, dada a sua dimensão ético-política.

Entre utopias, distopias e realidades, os currículos se constituem e se remodelam, produzindo subjetividades e sendo produzidos também por sujeitos em disputa, que reproduzem modos de vida e/ou recriam novas possibilidades. A universidade pública não deve favorecer uma certa cosmovisão em detrimento de outra como uma orientação que lhe define, porquanto essa instituição compõe um microespaço da esfera pública, na qual deve imperar os pluralismos. As resistências de parte a parte serão movimentos comuns e próprios do dissenso democrático.

O currículo por competências não predetermina que a estrutura curricular seja fixa ou adote um formato específico. O currículo integrado por competências pode, inclusive, permitir a organização por disciplinas, assim como as competências podem conviver com currículos integrados por princípios, projetos, problemas, aberto a temas transversais e aos interesses dos alunos.

Nossa proposta de competências entende que o projeto pedagógico do curso (PPC), construído coletivamente, é que deve definir o melhor arranjo para organizar e integrar os componentes da formação. As competências, por agregar múltiplas contribuições teóricas, se compatibilizam com diversas formas de integração curricular, com ênfase na interdisciplinaridade e albergando a vida social cotidiana.

Com isso, podemos ser acusados de que esta concepção de competências promove uma hibridização, sofre uma colonização ou decorre de uma corrupção do sentido das próprias competências (como se só houvesse, supostamente, uma conotação ou aplicação possível ou legítima). Para aqueles que, de partida, fixam a recusa da ideia de competências, é factível e cômodo que atribuam um sentido único às competências, a fim de facilitar a crítica.

Para nós, contudo, não encontramos uma forma possível de enquadrar as competências de maneira uniformizadora, haja vista ser necessária a contextualização para o

desenvolvimento daquelas. A integração de conhecimento, atitudes, habilidades e valores pode encontrar múltiplas formas de operacionalizar-se, a depender da criatividade dos planejadores do projeto pedagógico e das dinâmicas próprias de cada instituição.

No preparo de aprendizes tão diversos, muitos métodos e organizações podem ser pensados para as atividades de ensino-aprendizagem, para resolução de problemas, realização de pesquisas, extensão, debates teóricos, produzindo cultura e significados próprios a cada contexto, ora alinhados, ora refratários ao paradigma econômico, político, científico prevalentes.

As competências integram o conhecimento científico-acadêmico, não abrindo mão de conteúdos tradicionais nem obrigando a abolição de disciplinas da estrutura curricular. Para desenvolver competências, os temas podem ser tratados como conteúdos de uma disciplina, podem ser unidos por projetos ou podem integrar várias disciplinas para tratá-lo.

Os temas transversais percorrem múltiplas competências, haja vista se ligarem a problemas sociais que são escolarizados, como questões ambientais, da paz, fome, desigualdades sociais, respeito às diferenças culturais, etc. Tais temas podem até formar disciplinas acadêmicas, não devendo ser tratados, de forma inferiorizada, como apêndices.

Insistimos que a distinção de saberes e de conhecimentos presentes no mundo da vida, acadêmico-científica e cultural-popular, não significa necessária hierarquização, mas uma questão de enfoque: a escola não se justifica sem conhecimentos frutos de pesquisas científicas, ainda, inacessíveis aos alunos por autodescoberta ou simples convivência comunitária, mas isso não deve excluir que o senso comum e os saberes prévios ingressem e tenham espaço no currículo escolar, juntamente com problemas que afetam o cotidiano. Os conhecimentos disciplinares também não são eternos e imutáveis, de modo que certos temas ou objetos tidos como “senso comum” da ou pela ciência podem vir a se tornar desnecessários/desatualizados ou serem formalmente disciplinarizados.

Nessa complexa missão de articular o conhecimento escolar e o cotidiano de vida, entendemos pertinentes as colocações de Maria do Carmo Nascimento Diniz (2017, p. 138) e que, para nós, se compatibiliza com o currículo por competências que estamos a defender, quando ela afirma que “a proposta de uma educação intercultural implica renovação do conhecimento e no processo de sua construção no âmbito escolar mediante articulação de inúmeros saberes e pluralidade cultural”. Essa perspectiva indica o desafio de dialogar “conhecimento escolar valorizado, dito necessário e dominante no contexto escolar” com aqueles saberes. Para ela, “um sistema educativo orientado para o futuro requer saberes,

práticas, crenças, valores em movimento constante na flexibilização do currículo”, com o que concordamos.

Numa visão pluralista, a educação deve fomentar os debates e as críticas mútuas, o que pressupõe a admissão igualitária de perspectivas, inclusive, antagônicas, dentro dos limites democráticos, estabelecidos pelas normas estatais.

Com efeito, o que é honesto intelectualmente pode não ser politicamente estratégico para vencer na seara ideológica. Um currículo que oficializa o “outro”, o diferente, cultural e sociopoliticamente, conferindo “paridade de armas”, é um grande desafio e de difícil aceitação para alguns sectários, seja de qual for o matiz ideológico (“progressistas” ou “conservadores”). Na esfera da educação pública, o “sacrifício epistêmico” de outras possibilidades cognitivas, com fins políticos, não representa uma postura democrática nem mesmo cientificamente adequada.

6.2 Políticas curriculares nacionais em direção às competências

Na cultura brasileira, marcada pelas definições políticas verticalizadas, no estilo *top-down*, e por uma burocracia formalista e legalista, as disputas curriculares revelam o anseio por reformas textuais e normativas, na tentativa de controlar condutas, ainda que haja fundamentos poucos sólidos ou não demonstrados empiricamente de que os comportamentos, em geral, se modificam efetiva, substancial e estruturalmente, em razão de mudanças no currículo oficial.

Todavia, a tradição nacional explica o interesse e o desejo de grupos influenciarem nos textos, nos desenhos das políticas, com afã de controlar, simbolicamente, normativa e misticamente, as ações no campo, no “chão da escola”.

Contudo, se visualizarmos o currículo como mais do que um “documento” com diretrizes normativas, veremos que representa um “conflito social”, como faz Goodson (1995, p. 107). Ele percebe que “o currículo, por conseguinte, é elaborado numa variedade de áreas e níveis”, de modo que é fundamental distinguir “entre o currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula”.

Entre a dicotomia currículo escrito-currículo ativo, é preciso investigar se os processos de disputas resultaram nas definições “pré-ativas” do currículo. Em caso positivo, a peça curricular integra uma dinâmica trama de relações e as performances dos atores podem tender a um compromisso mais fiel com o que foi parametrizado. Não sendo fácil conhecer como se desenrolou essa narrativa, costuma-se acatar o currículo escrito como pressuposto para guiar e

avaliar a sua execução. Esse pressuposto tanto pode ser visto como resultado final de um processo ou como ponto inicial de novas discussões, em termos de implementação e reformas.

No Brasil, os currículos escolares, em todos os níveis educacionais, sempre foram de interesse legislativo do Estado²⁴⁰, de modo que se pode pensar na educação como um direito fundamental para uma política de Estado, um bem público que merece tratamento jurídico especial. Por outro lado, esse interesse legislativo pode indicar um anseio dos governos de controlarem as instituições de ensino para que sirvam a diversas finalidades, escusas ou legítimas, a depender da ótica. O certo é que pensar em currículo no país se tornou uma tarefa indissociada de uma fazer normativo, oscilando entre projetos que investem na autonomia ou na regulação dos sujeitos, instituições e práticas educacionais.

Diante dessa cultura de normatização dos currículos (e, por conseguinte, dos currículos normativos), analisar o desenvolvimento e a incorporação de perspectivas pedagógicas pelo ordenamento jurídico se mostra uma estratégia adequada para compreender como as políticas curriculares nacionais caminharam em direção às competências. Em razão da nossa pesquisa focar a educação jurídica, iremos trilhar o percurso de algumas normas sobre os cursos de graduação em Direito, em diálogo com as leis de diretrizes e bases da educação brasileira.

Para caminhar no cenário dos currículos dos cursos jurídicos brasileiros, iniciaremos pelo Parecer n.º 55/2004, de 18 de fevereiro de 2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Ministério da Educação (MEC), que votou a favor das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de graduação em Direito, dando origem à Resolução n.º 9/2004-CNE/MEC, revogada pela Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2018, que instituiu as DCNs vigentes. Num relatório de 19 páginas, os pareceristas fazem um breve histórico sobre a estruturação curricular dos cursos jurídicos desde 1827 (ano de criação dos primeiros cursos de Direito no país), para, ao final, em 5 páginas, descreverem a proposta de resolução, cujo projeto foi anexado ao citado Parecer.

Antes de ser homologado pelo Ministro da Educação, na forma de Resolução, o parecer n.º 55/2004 foi reexaminado, a pedido da Associação Brasileira de Ensino de Direito (ABEDi), dando origem ao Parecer n.º 211/2004, datado de 8 de julho de 2004. Este foi

²⁴⁰ As muitas reformas educacionais sempre foram pauta em diversos momentos da história nacional. Para saber mais, se podem conferir alguns escritos sobre o tema, como “A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968” (FÁVERO, 2006); “A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930)” (PALMA FILHO, 2010), “A Desoficialização do Ensino no Brasil: A Reforma Rivadávia” (CURY, 2009) e “Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento” (MANCEBO, 2004).

homologado e resultou na Resolução CNE/CES n.º 9/2004, de 29 de setembro de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.

Ambos os pareceres são quase idênticos, exceto alguns trechos, especialmente, os que respondem às proposições da ABEDi. Esta associação afirmou que, após eventos de debates públicos sobre as DCNs, *“todo esse árduo trabalho de construção de consensos e superação de divergências, o Parecer CNE/CES 55/2004 não traduziu as expectativas construídas pela comunidade a partir do debate”* (BRASIL, 2004b – destaque no original). Essa irresignação indica certa participação da comunidade acadêmica afetada pelas mudanças normativas, o que traduz certa formatação democrática, de alguma escuta da base pelos fazedores de política.

Nos cursos jurídicos, citam ambos os referidos pareceres (n.º 55/2004 e n.º 211/2004), a ideia de **currículo mínimo**, trazida pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fixadas pela Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, perdurou de 1962 até 2004, quando foi instituída a DCN pela Resolução do MEC n.º 9.

Na análise do percurso histórico das normas das políticas educacionais dos cursos jurídicos, os Pareceres são uníssonos em afirmar que as peculiaridades de cada época marcaram o ensino jurídico brasileiro. Durante mais de um século (de 1827 a 1962) convivemos com um “currículo único”, num sistema rígido e inflexível de cadeiras (*cathedra*), a ser realizado em 05 (cinco) anos. Nesse intervalo, antes da proclamação da República, uma única alteração ocorreu, em 1854, para inclusão das cadeiras Direito Romano e do Direito Administrativo. Os traços ideológicos do Império exerceram forte influência com o Direito Natural e o Direito Público Eclesiástico.

Instaurada a República Velha, muda a relação entre Igreja e Estado, extinguindo-se o Direito Público Eclesiástico em 1890, substituído pelas cadeiras de Filosofia e História do Direito e de Legislação Comparada sobre o Direito Privado. Com a Lei 314, de 30 de outubro de 1895, sob os influxos do positivismo, estabelece-se um novo currículo que perdurou até 1962.

O currículo mínimo durou mais de 40 anos para os cursos jurídicos e marcou uma transição entre o **currículo único** e as **DCN**. As **diretrizes** foram, efetivamente, previstas pela LDB de 1996 (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), pois a chamada LDB de 1961 não previa, de fato, as “diretrizes” nem sua regulamentação, assim como somente fazia referência ao ensino como “transmitir conhecimentos”. Por sua vez, o texto original da LDB de 1996 já previa diretrizes para todos os níveis de ensino. Somente em 2004, a graduação em Direito ganha sua DCN.

No caso particular das universidades, o art. 53, inciso II, da LDB de 1996, preceitua que, “no exercício de sua autonomia”, as universidades deverão “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”. Junto com essa previsão, o termo “competências” também surge, no sentido de indicar objetivos de aprendizagem para educação infantil, ensino fundamental e médio, por meio do art. 9º, inciso IV. Inclusive, se estabeleceu que a educação básica poderia se organizar com base “na competência” e em outros critérios, “no interesse do processo de aprendizagem” (art. 23). Somado a isso, ao definir um dos objetivos da “formação básica do cidadão”, no ensino fundamental, a LDB prescreveu “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (art. 32, III).

Ora, a aprendizagem fundada em adquirir conhecimentos (saberes) e habilidades (capacidades), com atitudes (posturas, comportamentos) e valores (perspectiva ético-política), é uma forma de pensar a educação cidadã e técnica, um olhar integral que se coaduna com nossa definição de “competências”. Portanto, percebemos que a LDB de 1996, simultaneamente, acolheu a pedagogia das competências e a ideias de diretrizes curriculares, favorecendo propostas educacionais mais autônomas por parte das instituições.

Em 2009, ao tratar da formação dos profissionais da educação, a Lei nº 12.014/2009 modificou a LDB, a fim de incluir o fundamento de que a base da formação do educador deve propiciar “competências de trabalho”, o que reforça a nossa defesa de que os docentes precisam ser formados para que aprendam, desenvolvam e sejam avaliados em suas competências de ensinagem, voltadas às aprendizagens dos discentes. Ou seja, não são apenas estes que devem ser avaliados quanto ao que aprenderam ou não, pois as competências indicam metas ou requisitos para todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, de valorizar os aprendizes nas concepções curriculares, o art. 26 da LDB estabelece que a “parte diversificada”, que completa a “base nacional comum” deve levar em conta, além de outros aspectos da realidade, as características dos educandos. Tal asserção evidencia uma educação centrada no aluno, com espaço aberto para que o estudante seja ator, sujeito ativo, nas definições curriculares que, afinal, tratam do seu itinerário formativo. Se essa regra está, expressamente, prevista para a educação básica, muito mais razão para que seja uma realidade vivenciada na educação superior, considerando os perfis de estudantes adultos.

As mudanças da LDB, provocadas pela Medida Provisória n.º 746/2016, convertida na Lei n.º 13.415/2017, explicitaram a ideia de organização curricular a partir de competências,

as quais devem ser, inclusive, a base dos processos seletivos para ingresso no ensino superior (art. 44, §3º).

Antes da “era das diretrizes”, inaugurada pela LDB de 1996, vigorava o currículo mínimo previsto na LDB de 1961, o qual previa “flexibilizações” para atender a aspectos “regionais”. Nesse período passado, as Resoluções n.º 3/72 e 15/73 do Conselho Federal de Educação (CFE) regulamentaram as concepções simultâneas de “currículo mínimo” nacional e “currículos plenos” institucionais.

Ainda, na vigência da LDB de 1961, o MEC publicou a Portaria n.º 1.886/94, considerando recomendações feitas nos Seminários Regionais e Nacional de Cursos Jurídicos, e pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito da SESu/MEC. Logo em sua ementa, a Portaria indicava uma contradição ou uma redundância em seus termos ao fixar as “diretrizes curriculares” e, ao mesmo tempo “o conteúdo mínimo do curso jurídico”²⁴¹. Se as diretrizes devem conter orientações gerais e requisitos mínimos para formatação curricular pelas instituições, a ideia de também estabelecer “conteúdos mínimos” soa como um pleonasmo ou, então, era uma ênfase para que as instituições se sentissem mais livres, com receio de ocorrer o que a história acabou confirmando, os tais “conteúdos mínimos”, em quase todo o país, produziram currículos plenos quase idênticos entre si, o “mínimo virou máximo”, não houve efetivo aproveitamento da autonomia (muito limitada pelo excesso de conteúdos mínimos) e faltaram posturas inovadoras para gerar flexibilizações substanciais.

O Parecer n.º 55/2004 conclui que, pela Portaria n.º 1.886/94, o “conteúdo mínimo do curso jurídico, em âmbito nacional” termina se tornando o “historicamente conhecido ‘currículo mínimo’, com sua grade, sua rigidez e inflexibilidade” (BRASIL, 2004b, p. 17).

A experiência revelou que os cursos jurídicos brasileiros seguiram, como regra geral, um padrão estanque, pois os currículos plenos das instituições não ousaram inovar para além do mínimo. Por isso, o Parecer n.º 55/2004 narra que a Portaria 1.886/94 acabou por fortalecer “uma ‘unificação curricular’ no Brasil, fixando uma espécie de núcleo comum nacional, que nada mais significou senão um ‘currículo único nuclear nacional’”, com poucos incrementos flexibilizadores (BRASIL, 2004b, p. 17).

O Parecer n.º 55/2004, ainda, critica a previsão do art. 6º da Portaria, que confundia “matérias” e “disciplinas”, no sentido de que essas conteriam aquelas, quando, no

²⁴¹ “Conteúdo mínimo” é expressão bem própria da LDB de 1961, que emprega a terminologia “currículo mínimo”, com indicação de disciplinas e matérias obrigatórias, duração mínima dos cursos, embora também já se referisse à flexibilidade e currículo diversificado, com matérias optativas.

entendimento do Parecer, as matérias seriam mais amplas do que as disciplinas, bem como estes termos gerava mais incompreensões com uso da palavra “conteúdos”.

As tais “diretrizes” foram adotadas como modelos descritivos a serem apenas reproduzidos/transcritos literalmente, frustrando a possibilidade de flexibilização, muito embora o art. 8º da supracitada Portaria tenha previsto a possibilidade de, no último ano, o curso “concentrar-se em uma ou mais áreas de especialização, segundo suas vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho”. O próprio sistema de avaliação do MEC, que deveria “premiar” projetos criativos e não apenas “punir” os desvios das normativas e a baixa qualidade educacional, terminou por contribuir com o isomorfismo institucional, conforme já tratado no início da tese.

No ano seguinte à Portaria 1.886/94, a Lei n.º 9.131/1995 alterou a LDB de 1961 para determinar que o Conselho Nacional de Educação do MEC (que substituíra o Conselho Federal de Educação) deveria “deliberar sobre as diretrizes curriculares”, texto ainda vigente após a nova LDB, que ratificou a ideia das diretrizes. Essas diretrizes curriculares têm sido ratificadas pelos últimos Planos Nacionais de Educação, que são decenais (Lei n.º 10.172/2011 – PNE 2001-2010; e Lei n.º 13.005/2014 – PNE 2014-2024). Inclusive, o PNE vigente prevê, dentro da Meta 12, a Estratégia 12.3, o “aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior”, deixando clara a relação entre as diretrizes e as competências como perspectiva orientadora dos currículos nacionais.

Dada a incompatibilidade entre a Portaria 1.886/94 e a concepção de diretrizes da LDB (de 1996 – que revogou as disposições em contrário, por seu art. 92), o Parecer n.º 55/2004 entende que houve revogação da Portaria, conforme indicação do Parecer n.º 507/99.

Em julho de 2000, Consultores *ad hoc*, dentro da Comissão de Especialistas de Ensino de Direito (CEED), publicaram um documento base para servir como diretrizes curriculares, concluindo que tal proposta não pretendia “cercear as escolhas acadêmicas a serem efetuadas pelas instituições, sendo apenas uma referência para as instituições, ao organizarem seus programas de formação, nos termos do Edital da Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC n.º 4/97, a permitir flexibilidade na construção dos currículos plenos (BRASIL, 2000).

Essa Comissão já atuava como resultado de uma preocupação expressa no Parecer n.º 55/2004 (CNE/MEC), citado acima, que destaca as resistências à implantação das DCN, por seu tom caráter inovador e desafiador, considerando o quadro docente e a gestão das instituições, insensíveis aos avanços projetados pelas novas normativas.

A Comissão de Especialistas, ainda, nutria, à época do seu trabalho, alguma esperança na concepção didático-pedagógica da Portaria 1.886/1994. Eles acreditavam que tais diretrizes poderiam permitir “os cursos jurídicos estruturarem seus projetos pedagógicos de forma autônoma e criativa”, sob o argumento de que “não constituem prescrições fechadas e imutáveis, mas parâmetros” que romperia com a concepção de que os currículos “são compostos de uma extensa e variada relação de disciplinas e conteúdos como saberes justapostos ou superpostos e que não passam de repetição do já pensado”. Havia uma crítica que a educação jurídica estava “excessivamente centrada no fornecimento do maior contingente possível de informações”, sem capacitar o egresso para responder às complexas e variadas demandas contemporâneas. A expectativa era de que os cursos privilegiassem “o que é essencial e estrutural na formação dos alunos, tomando-se os currículos como totalidades vivas de uma ampla e sólida formação que expressem o núcleo epistemológico de cada um”, com necessária flexibilização que eleve a qualidade, por meio de um sistema de avaliação que acompanhasse a criação e o funcionamento dos cursos (BRASIL, 2000, p. 2).

Todavia, o registro do parecer supracitado pontua bem as dificuldades das instituições educacionais de construir e implementarem um currículo pleno que contemple o currículo mínimo, mas avancem, com mais autonomia, para flexibilizar e atender às vocações sociais de cada curso. Nesse ambiente, se vislumbram os obstáculos para que as DCNs se tornem realidades que estimulem liberdades, se mostram desafiadoras pela cultura marcada pela ausência de ousadia de inovar, tanto por parte dos docentes quanto dos gestores.

Neste contexto de fomentar inovações, é interessante mencionar que Parecer do MEC/CNE/CES n.º 67/2003 (Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação), que corroborou o Parecer n.º 583/2001 (Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação), ambos citados pelo Parecer n.º 55/2004, em análise, faz menção a “habilitações e ênfases”, que deveriam estar previstas nos PPC. Este termo “habilitações” se repete no Parecer n.º 776/1997 (Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação), o qual, por sua vez, antecedeu o lançamento do Edital SESu/MEC n.º 4/97, convocando as instituições de ensino superior para apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que seriam elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. Este Edital também previa “habilitações” nas DCNs.

Por sua vez, o Parecer n.º 211/2004 também faz referências aos Pareceres 67/2003 e 583/2001, mas, quando menciona “habilitações específicas”, se reporta a concepções da Resolução 3/72 do extinto CFE e da Portaria Ministerial 1.886/94 (revogada pelas DCNs instituídas pela Resolução n.º 9/2004-MEC). Desse modo, o Parecer n.º 211/2004 termina por

propor DCNs que sequer mencionam os termos “habilitações” ou “ênfases”, embora o relatório do Parecer inicie destacando que as Diretrizes de todos os cursos de graduação deveriam atender “à natureza e às peculiaridades de cada curso, desde que fossem contempladas as alíneas ‘a’ a ‘g’ do item II do Parecer 583/2001, ‘litteris’” e, na sequência, cita cada uma delas:

“a- Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado;

“b- Competência/habilidades/attitudes.

“c- Habilitações e ênfase.

“d- Conteúdo curriculares.

“e- Organização do curso.

“f- Estágios e atividades complementares

“g- Acompanhamento e Avaliação” (BRASIL, 2004c, p. 2 – itálico e aspas no original).

Com efeito, o Parecer n.º 211/2004 até cita trechos do Parecer n.º 67/2003 que foi aprovado, pelo MEC, como Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Graduação, quando este expressa que os currículos devem ser construídos “permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento”, já que as Diretrizes devem “induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras”.

Contudo, ao observamos a Resolução n.º 9/2004 (DCN do curso de graduação em Direito), o único item não contemplado foi que trata das “habilitações e ênfase”, configurando-se omissão não justificada pelo Parecer que propôs as Diretrizes, o que contraria o referencial e parece fortalecer cursos generalistas e uniformes, que apenas enfatizam um tipo de formação, habilitando os egressos num mesmo padrão de itinerário acadêmico. Dessa forma, pode até ocorrer dos projetos de cursos se diferenciarem entre si, mas não há exigências de pluralidade de habilitações num mesmo PPC.

Outra diferença entre os pareceres revela bem uma disputa em torno da obrigatoriedade ou não do trabalho de conclusão de curso. No Parecer revisado (n.º 55/2004), há uma argumentação para não obrigatoriedade da monografia. Este foi um dos motivos que ensejou o pedido, feito pela ABEDi, de reconsideração do Parecer para que fosse obrigatória a elaboração do trabalho de conclusão. O Parecer n.º 211/2004 acolheu essa demanda, expressando o argumento da ABEDi em favor de “*um momento concentrado em que o aluno*

é solicitado a demonstrar as habilidades e competências que lhes foram fornecidas ao longo do curso” (BRASIL, 2004c, p. 2 – destaque no original).

A defesa da não obrigatoriedade, expressa pelo Parecer 55/2004, inicia-se com alguns termos entre aspas, podendo dar a entender certa conotação de ironia, ao se referir a pessoas de “notoriedade jurídica” que teriam prazer em fixar disciplinas na norma, invocando terem experiência na docência ou na carreira jurídica. Os pareceristas comentam que verificam, com frequência, que tais indivíduos nutririam “satisfação” pessoal em afirmar a obrigatoriedade da monografia. Na visão do Parecer, o trabalho de conclusão apenas “revela o determinado momento da conclusão do curso” e não seria útil para “comprovação da qualidade do curso jurídico e do indubitado desempenho dos egressos”, como sustentariam outros. O Parecer argumenta que a vida profissional não dispensa “estudos permanentes”. O Parecer chega a citar que o trabalho de conclusão não seria apto para avaliar o egresso em razão de insucessos em avaliações posteriores, como o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil²⁴².

Parece não haver muita dúvida de que avaliações diferentes (como ENADE, Exame da OAB, concursos, monografias, relatórios de iniciação científica, etc.) visam aferir o rendimento da aprendizagem e competências distintas, para finalidades das mais diversas, a partir de processos e métodos específicos de cada avaliação. Portanto, o argumento de que a aprovação na monografia não garante que o graduado terá resultados exitosos em outras avaliações se mostra pouco consistente para atacar a defesa da obrigatoriedade desta atividade formativa (não apenas avaliativa), inclusive, porque várias são as modalidades possíveis para um trabalho de conclusão de curso, para além da tradicional monografia²⁴³.

O Parecer sugere que os defensores da obrigatoriedade da monografia esperam que esse instrumento consiga avaliar toda a formação do estudante, o que é, certamente, impraticável por meio de qualquer avaliação singular (prova escrita, oral, títulos, exame prático, etc.). A quantidade de expectativas avaliativas depositada, ao se exigir um trabalho de conclusão de curso, deve ser razoável e moderada, como todo meio de aferição de aprendizagem, sendo difícil imaginar um mecanismo exaustivo como sugerido pelo Parecer.

²⁴² Como se o fato de a necessidade de educação continuada impedisse avaliações ao final de cada ciclo formativo, sendo a monografia apenas um dos elementos avaliativos e não o único e totalmente eficaz, tal qual não são outros instrumentos, sejam os aplicados durante o curso de graduação, sejam os utilizados durante exames e concurso, diante da inexistência de total garantia de aferição exata das competências do candidato ou aluno. Todo método avaliativo tem seus limites, mas também suas contribuições no processo ensino-aprendizagem.

²⁴³ No Parecer 55/2004, não é trazido qualquer argumento favorável à exigência da monografia, enquanto o Parecer 211/2004 é mais ponderado e informa os antagonismos, que a própria ABEDi reconhece em seu pleito de obrigatoriedade do trabalho final de curso, citando o Parecer CNE/CES 1.070/1999, que entende que tal posição despreza a flexibilidade e a pluralidade das orientações pedagógicas que a LDB fomenta.

Todavia, por não existir tal ferramenta avaliativa plena, por si, isso não se mostra apto para repelir que as monografias componham etapas finais ou intermediárias do ciclo de formação do bacharel em Direito.

Apesar disso, o Parecer insiste que o “estreito e restrito direcionamento de uma monografia” refletiria apenas “determinados enfoques próprios da época da conclusão do curso, muitas vezes sem a devida sedimentação que assegure autonomia intelectual e de conhecimento”, sob o argumento de que “a investigação científica” seria posta como exigência “na pós-graduação, nas especializações, no aprofundamento de estudos autônomos e continuados, enriquecidos pela experiência profissional e com a execução de projetos de pesquisa, tão necessários na contínua perene construção da ciência jurídica” (BRASIL, 2004b, p. 16).

Tal argumento se mostra pouco consistente na medida em que a investigação científica não se encerra mesmo no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, o que não impede que teses e dissertações sejam construídas e contribuam para a comunidade científica e para a formação dos pós-graduandos. É o que se requer também dos graduandos, guardadas as devidas proporções, considerando o rigor e a exigência de cada nível e etapa formativa. Afirmar que graduandos não possuem autonomia intelectual e criticidade, por exemplo, para elaborar um trabalho de conclusão de curso, se revela, em certa medida, subestimação das capacidades dos sujeitos aprendizes e/ou dos docentes orientadores.

O Parecer n.º 211/2004 revisou este item e entendeu que o trabalho de curso deve ser obrigatório e cada curso “poderá desenvolvê-lo em diferentes modalidades, e em caráter individual” (BRASIL, 2004c, p. 22), o que terminou se tornando a regra das DNCs aprovadas pela Resolução n.º 09/2004.

Frisamos que a flexibilidade curricular não impede obrigatoriedade de atividades, sejam de ensino, pesquisa ou extensão, pelas normativas das diretrizes. A ideia de *core curriculum* contempla um núcleo de exigências mínimas, razão pela qual o Trabalho de conclusão de curso se adequa ao espírito das DCN.

Em 04 de outubro de 2018, o Parecer do MEC n.º 635/2018 foi aprovado, operando a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito. Com isso, foi publicada a Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2018, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, revogando a Resolução n.º 9/2004 e suas alterações.

No fundamento da nova DCN, o citado Parecer expõe “a preocupação com um processo de aprendizagem que garanta autonomia intelectual ao aluno, que valorize a

utilização de metodologias ativas”, assim como temos defendido nesta tese. Além disso, o Parecer destaca “a importância de formação de competências e habilidades”, alinhando-se à nossa proposta de aprendizagem ou currículo baseado em competências (que já compreendem as habilidades, juntamente com os conhecimentos e atitudes). O Parecer também manifesta o interesse em “provocar os cursos de Direito para uma formação inovadora, que garanta excelência e consiga responder aos novos desafios que são apresentados todos os dias por uma sociedade cada vez mais complexa”, o que corresponde à nossa ideia de flexibilização curricular e diversidade de itinerários formativos, para que os discentes possam se preparar para as demandas contemporâneas (BRASIL, 2018, p. 11-12).

Definitivamente, a nova DCN oficializou e normatizou os aspectos essenciais da concepção teórica que embasa nossa tese. Por exemplo, o art. 2º, inciso VI, da Resolução n.º 5/2018 preceitua que PPC, entre outros elementos, deve constar os “modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas”. Por sua vez, o art. 4º, *caput*, estabelece a formação das competências mínimas, sendo elas “cognitivas, instrumentais e interpessoais”, de forma a capacitar o graduando a “aceitar a diversidade e o pluralismo cultural” (inciso X), o que se compatibiliza à nossa perspectiva de respeito à heterogeneidade estudantil nas práticas de aprendizagem. Estas, segundo a DCN, têm que assegurar “diversificação curricular” (art. 5º, §3º) e, conforme o art. 9º, podem ser “desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasse e sob a responsabilidade de determinado docente”, consoante planejamento.

As atuais DCNs para a graduação em Direito estabelece competências técnicas, sem olvidar as de caráter cultural, ligadas ao saber-conviver, como elencadas no Projeto Tuning América Latina (FELIX, 2014).

Até organizações capitalistas/de mercado, que poderiam ser vistas apenas como exploradoras ou colonizadoras das identidades culturais, se abrem para reconhecer a importância dessas competências, como, por exemplo, ocorre no Programa da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), cuja sigla é DeSeCo (“**definição e seleção de competências: fundamentos teóricos e conceituais**”). No DeSeCo, iniciado em 1997, se enfatiza uma competência-chave que é **interagir em grupos heterogêneos**. Essa competência relaciona-se à percepção da OCDE de que é relevante a diversidade sociocultural de cada país e sistema educacional (OCDE, 2001).

No sumário da OCDE (2005, p. 12), inclusive, está expresso que essas competências “são necessárias para que os indivíduos aprendam, vivam e trabalhem com outros” e elas se

associam a termos como “‘competências sociais’, ‘habilidades sociais’, ‘competências interculturais’ ou ‘habilidades interpessoais’”²⁴⁴.

Na construção dos projetos pedagógicos, é essencial que os cursos de graduação estejam atentos a essas competências, que compatibilizam temas transversais e outras diretrizes nacionais (como relativas à educação das relações étnico-raciais, educação indígena, educação especial, meio ambiente, direitos humanos, etc.²⁴⁵). Esse direcionamento se torna ainda mais relevante diante da presença dos sujeitos beneficiários diretos das cotas de ingresso nas universidades, como forma de inclui-los metódica e epistemologicamente, com abordagens e assuntos significativos para todos os indivíduos que compõem o espaço acadêmico, desenvolvendo competências e numa formação humana atenta à pluralidade cultural.

Nessa linha, as DCN atuais preconizam que o curso de graduação em Direito deve dar prioridade à “interdisciplinaridade” e à “articulação de saberes”, correspondendo a uma epistemologia aberta, na forma como temos proposto quando citamos “a ecologia de saberes” e a “justiça cognitiva”, com base em Boaventura (SANTOS, 2007). As atividades do curso devem ser atender a diversas perspectivas formativas, de uma formação geral, técnico-jurídica e prática-profissional, elencando “conteúdos essenciais” (art. 5º, incisos I ao III).

Esses conteúdos não devem ser enquadráveis em “disciplinas” estanques, como podem reivindicar alguns docentes “donos” de certas disciplinas, que podem insistir em postular que sejam elas “obrigatórias” por numerosas razões, arriscando tornar a matriz curricular, novamente, uma grade inflexível, a frustrar o projeto do curso e bloquear os diversos itinerários discentes que seriam possíveis.

Pela história dos cursos jurídicos com pouco exercício criativo autônomo, agregada a uma cultura normativista, mas de baixa efetividade das normas cultuadas, a publicação das atuais DCN não devem ser vistas com ingenuidade ou empolgação pueril, porém com criticidade e responsabilidade, cientes de que a construção de projetos e sua implantação dependerão de muitos esforços combinados e articulações árduas.

²⁴⁴ Citação extraída da transcrição e tradução nossa do trecho original: “The key competencies in this category are required for individuals to learn, live and work with others. They address many of the features associated with terms such as “social competencies”, “social skills”, “intercultural competencies” or “soft skills”.

²⁴⁵ Importante notar que o instrumento de avaliação de cursos de graduação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), utilizado pelo SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), na Dimensão Organização Didático-Pedagógica, possui um item relativo aos “conteúdos curriculares”, que avalia se o PPC prevê a promoção da “abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena” (BRASIL, 2017b, p. 11).

Nesse sentido, foi válido o alerta de Elio Ricardo (2010, p. 618), trazido anteriormente, para que se evitem “falsas abordagens por competências”, retoricamente pensadas apenas para dissipar conflitos entre os “defensores dos saberes disciplinares e os adeptos da cultura generalista”. A autonomia do professor precisa ser cultivada junto com a do aluno, de modo que os currículos têm que equilibrar “o grau de abrangência das competências” e, simultaneamente, não “explicitar todas as competências e conteúdos de forma padronizada”.

A textualização de currículos inovadores de uma instituição pode ser fruto de intensos debates entre os membros de uma comunidade educacional, assim como ocorrem, com ou sem muita diplomacia, ferrenhas disputas nas definições das diretrizes nacionais. Todavia, “colocar no papel”²⁴⁶ pode ser apenas um gesto simbólico estratégico, esvaziado de concretude, reforçando um nominalismo que modifica a gramática, sem impactos nas práticas e nos significados, se aproveitando de falhas no sistema avaliativo dos cursos e instituições. A esse risco precisamos estar atentos, junto com todos que querem contribuir para uma transformação real na educação jurídica.

Portanto, os cursos jurídicos correm o risco de serem apenas, nominalmente, voltados para competências, interdisciplinaridade, metodologias ativas, flexibilidade e diversificação curricular, porquanto a tensão que envolve a defesa das metodologias e disciplinas jurídicas tradicionais pode acarretar o receio de, realmente, focar nas competências, sem saber gerenciar conteúdos e dinamizar os conhecimentos essenciais.

Isso se deve muito também à cultura de codificação e ao positivismo normativista que cultua a lei e a doutrina que comenta a legislação, com suas produções de manuais simplificadores ou de compêndios diletantes. Somam-se a isso as carências de formação pedagógica dos professores bacharéis, com o desafio de administrar metodologias participativas de ensino-aprendizagem para um público jovem-adulto heterogêneo e empregar técnicas de avaliação que escapam à pura aferição de conteúdos memorizados ou de aplicações dogmatizadas da jurisprudência.

Concordamos com Ricardo (2010, p. 625-626) que, na educação por competências, não se pode dissociar “conteúdos (saberes) e escolhas metodológicas”, porquanto as ações didático-pedagógicas que se reduzem a informar conceitos e reforçar o acúmulo de dados não garantem a construção de competências. Desse modo, além dos conteúdos essenciais previstos

²⁴⁶ Pertinente colacionar a frase extraída da DNC para a Educação Básica, para que não ocorra o mesmo com as DNC do Direito: “há um entendimento de que tanto as diretrizes curriculares, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados pelo MEC de 1997 a 2002, transformaram-se em meros papéis” (BRASIL, 2013, p. 14).

nas DCN, “as práticas docentes estão à prova, e as representações e saberes dos professores carecem de um grau analítico que superem o caráter meramente discursivo”. Desse modo, o exercício docente se torna “objeto de análise e crítica, além dos pressupostos e das possíveis mudanças desencadeadas pela reflexão dos documentos oficiais”.

Com o crescimento do setor privado, na oferta de cursos jurídicos, em períodos de transição de parâmetros curriculares ou implementação de novas diretrizes, não são inesperadas as contratações de consultores especializados em construção de projetos e orientações pedagógicas “sob encomenda”, para garantir resultados mínimos nas avaliações feitas pelo MEC, sem compromisso real com o desenvolvimento de práticas inovadoras no sentido de aprofundar as aprendizagens e não apenas reduzir custos e amplificar lucros.

Logo, a dificuldade de avaliar, de forma contínua e profunda, as práticas cotidianas das instituições, faz com que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES²⁴⁷) não consiga adentrar, com segurança, nos pormenores e averiguar efetivas consonâncias ou dissonâncias em relação às DCNs, a não ser recorrer a exames em frequências que permitem que certas precariedades passem despercebidas ou que sejam camufladas, ou até mesmo injustiçar boas práticas que não sejam aferidas. Os instrumentos da prova trienal do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) e das avaliações externas documental e *in loco* são os recursos de que dispõe o MEC, juntamente com a autoavaliação coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição.

Essa preocupação se expressa, de algum modo, no art. 10 da Resolução 5/2018 do MEC, que ordena às IES a adoção de “formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, de caráter sistemático, envolvendo toda a comunidade acadêmica no processo do curso”, com foco em identificar se o formando atingiu as metas formativas do art. 3º²⁴⁸. Sem a compreensão e adesão das instituições, dos docentes e dos estudantes, o modelo da educação baseada em competências e em métodos participativos tende a ser apenas nominal, mascarando práticas antigas com novos nomes ou reformulações pontuais “para inglês ver”, caracterizando-se por uma realidade artificial “oficial” e a prática de um “currículo oculto”.

²⁴⁷ Maria Paula Dallari Bucci (2011, p. 19) trata da repercussão do estado gestor como regulador na ação pedagógica da educação jurídica e entende que a diversidade “precisava ser contemplada nos instrumentos de avaliação. E esses instrumentos de avaliação, e toda atividade de avaliação, é referencial básico – essa é a expressão usada pela Lei dos Sinaes – para a atividade regulatória do poder público”.

²⁴⁸ “Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania”.

Instrumentos para controle social e público da qualidade da educação precisam existir no sistema. Todavia, para não se perpetuar o incentivo à padronização e à mediocridade dos cursos, realmente, é preciso incentivar as autonomias institucional, docente e discente, apostar nas pluralidades, porquanto um ambiente de aprendizagem “ultrarregulado”, dificilmente, conseguirá preparar sujeitos livres e criativos com a formação das competências necessárias, para si e para as demandas sociais complexas da contemporaneidade.

6.3 As competências como linguagem educacional transnacional

A pedagogia das competências tem logrado êxito em diversos sistemas educacionais ao redor do mundo, o que é atestado pelo Projeto Tuning, iniciado entre países que compõe a comunidade europeia e difundido também na América Latina. Sem um olhar provinciano ou neocolonialista, precisamos valorar as contribuições desse movimento, podemos dizer, global no campo da educação, especialmente, superior.

O projeto Tuning pretende ser uma “alternativa para as universidades latino-americanas”, pautada em “trabalho coletivo” e focada nos “processos de ensino-aprendizado, respeitando a autonomia e a diversidade de cada região e cultura acadêmica” (BENEITONE, et al, 2007, p. 31). Com essa colocação, fica clara a defesa de uma postura não imperialista das competências, cuja retórica precisa ser vigiada com cautelas, a fim de que se concretize a proposta em seus termos oficiais, como deve ocorrer com qualquer projeto curricular, seja ele de um órgão central nacional, estrangeiro ou mesmo do seio da comunidade escolar.

O avanço dos diálogos institucionais a respeito das competências, como integradores ou base para desenhos curriculares, tem foco na busca pelo “reconhecimento e a validação dos elementos regionais comuns à aproximação e compreensão das diferenças para colaborar na solução dos problemas, aproveitando e compartilhando os fatores de êxito” (BENEITONE, et al, 2007, p. 31). Portanto, o Tuning investe na constituição de uma comunidade de práticas, em que os sujeitos trocam experiências e aprendem mutuamente, projetando um sistema mais intercambiável, que assegure mobilidade de estudantes e pesquisadores entre os sistemas locais/nacionais²⁴⁹.

²⁴⁹ Não há uma única fórmula para a aquisição das competências, pois as circunstâncias e condições internas e externas variam, mas “*distintos caminhos podem levar a resultados da aprendizagem que sejam comparáveis*”. As diferenças integram a riqueza da diversidade. Isso não é obstáculo para “se pensar em um enfoque compartilhado”, desde que se projetem objetivos comuns e flexibilidade, “considerando a autonomia local e nacional”, com “transparência e conexão entre os distintos sistemas educacionais a nível regional” (BENEITONE, et al, 2007, p. 296).

Nesse sentido, a respeito do espaço da América Latina, o projeto Tuning corresponde a “uma ferramenta de apoio para a incorporação de novas redes de áreas temáticas que possibilitem uma reflexão comum para o desenvolvimento de temas específicos de grande importância para a região”, por meio da articulação e união de esforços e potencialidades para alcançar metas comuns. Como fruto dessa reflexão, o Tuning identificou temas recorrentes ligados a “um sistema centrado no aluno e baseado em competências”, fundado em “novos paradigmas no campo educacional” e voltado à “construção conjunta de um espaço para dialogar sobre ensino superior com um olhar centrado na qualidade e buscando soluções concretas e acessíveis a problemas compartilhados” (BENEITONE, et al, 2007, p. 31).

Assim como nossa pesquisa, que parte da heterogeneidade estudantil, de forma similar, o Tuning parte do pressuposto de que há pluralidades nesta comunidade regional. Por isso, o Tuning se desenvolve na concepção de que as instituições de ensino precisam “patrocinar e gerenciar a diversidade”, o que exige permanentemente das universidades repensarem “suas tradicionais missões, funções e responsabilidades”. E, nesse contexto latino-americano, “os movimentos sociais, econômicos e políticos dão mostras claras que nossas sociedades necessitam contar com cidadãos preparados cultural e intelectualmente para fazer frente aos desafios do presente e do futuro”, visando adquirir capacidades “para dirigir sábia e satisfatoriamente seus próprios destinos” (BENEITONE, et al, 2007, p. 34).

É preciso superar o medo de se tornar colônia e pensar de forma multicêntrica, para que se realize um diálogo profícuo nestes tempos atuais. Não podem ser negadas as repercussões da internacionalização do ensino superior sobre a educação jurídica e a necessidade do Brasil se colocar neste ambiente de forma propositiva, não meramente reativa ou cognitivamente fechada.

As transformações na economia e geopolítica internacional “redundaram na falência do modelo de direito concebido no século XIX”. Após a Segunda Guerra, mais mudanças “acabam por fazer com que o paradigma da cultura jurídica veiculado nas faculdades de direito e praticado na forma de uma cultura de aplicação do direito tenha se tornado insuficiente para responder às demandas da sociedade”. A globalização evidenciou crises internas das populações, pondo “em xeque alguns conceitos fundamentais para o paradigma teórico do século XIX. As ideias de soberania territorial, de territorialidade da aplicação da lei, monismo jurídico, segurança jurídica” sofreram revezes diante da ordem mundial, sustentada num sistema financeiro que impõe reformas aos Estados. Neste quadro, é pertinente a pergunta: “O que ensinar como o direito válido se o próprio direito passa por um momento de exaustão paradigmática?” (GHIRARDI; FEFERBAUM, 2013, p. 76-79).

Desde a criação dos cursos jurídicos no país, em 1827, o ensino brasileiro do Direito é marcado por influências europeias, especialmente o caráter do direito continental da *civil law*, muito ligado à visão codificada das normas e ao apego à doutrina que explica a lei e ajuda a jurisprudência a aplicá-la ao caso concreto, atividade dogmática do jurista. Recentemente, o papel da jurisprudência tem se acentuado com a constitucionalização do direito privado, de modo que os juízes vêm dando novos contornos à jurisdição e aumentando a importância dada, até pelos códigos, aos precedentes, semelhantes aos sistemas inglês e norte-americanos, mais ligados à tradição da *common law*.

Essas incorporações legais, doutrinárias e jurisprudenciais fazem parte da cultura jurídica nacional, com poucas expressões genuínas, no que diz respeito a uma produção que se poderia denominar autóctone. A colonização, assim, permeia todo imaginário e as práticas jurídicas desenvolvidas no Brasil, mesmo após tanto tempo da “Independência”.

Já vimos que o Brasil teve um “currículo único” de 1827 a 1962, com 9 cadeiras (*cathedra*) em 5 anos, com poucas alterações pela Lei 314/1895. Em 1962, com o Parecer 215 do Conselho Federal de Educação (CFE), nacionalmente, instituiu-se o “currículo mínimo”, a partir do qual cada instituição elaboraria seu “currículo pleno”, adaptado às demandas regionais, sob a égide da LDB vigente à época (Lei n.º 4.024/61). Com a Resolução n.º 03/1972-CFE, mantiveram-se os currículos mínimo e pleno. Quando entrou em vigor a Portaria 1.886/1994-MEC, fixando o “conteúdo mínimo” para os cursos de Direito no país, houve a obrigatoriedade de núcleo de prática jurídica, integração entre ensino, pesquisa e extensão, atividades complementares, interdisciplinaridade, defesa de monografia, etc. Por fim, com a Resolução 9/2004-MEC, foram estabelecidas as “Diretrizes Curriculares Nacionais” para a graduação em Direito, com maior flexibilidade e autonomia institucional. As novas Diretrizes, trazidas pela Resolução 5/2018-MEC, ainda, estão em momento de implementação, tendo o prazo de até 02 anos para que as instituições as incorporem, de modo que é muito prematuro tecer avaliações sobre seus resultados ou impactos.

Não se questiona a necessidade de promover a descolonização do pensamento, para que se respeitem, inclusive, a diversidade estudantil e as autonomias institucionais. Com efeito, descolonizar implica quebrar com a hegemonia externa sobre a elaboração dos discursos e concepções sobre si e sobre o outro. Mas, “o pensamento pós-colonial propõe uma alternativa aos discursos estabelecidos (sobretudo eurocêntricos), não com o propósito de contestá-los ou de desconstruí-los, mas de ampliar o conhecimento com outra perspectiva”. A ideia de “descolonizar” o conhecimento vai “no sentido de permitir a inclusão de outras falas,

variadas visões de mundo, histórias esquecidas, outros valores que não somente os ocidentais, e, assim, propor alternativas ao eurocentrismo” (BRAGATO, 2009, p. 24).

A ênfase à localidade ou à originalidade do pensamento, por outro lado, pode conduzir a um pensamento provinciano, apartado da esfera global, que pode ser tão negativo quanto a colonização da cultura, uma vez que os sistemas comunicativos se desenvolvem no aprendizado mútuo, com a abertura cognitiva e autorreferências.

Na sociedade mundial de “níveis múltiplos” não hierarquizados (como a relação metrópole-colônia ou a tradicional pirâmide normativa), há uma “pluralidade de ordens cujos tipos estruturais, formas de diferenciação, modelos de autocompressão e modo de concretização são fortemente diversos e peculiares”, resultando num entrelaçamento em que nenhuma das ordens detém a *ultima ratio* discursiva. Essa “hierarquia entrelaçada” permite que cada sistema cumpra sua função, sem fechar-se perante as demais esferas normativas, criando “pontes de transição” (NEVES, 2009, p. 235-237).

A partir do transconstitucionalismo, sugerido pelo citado autor, que não deve ser confundido como mera convergência entre direito interno e direito estrangeiro, entre os modelos de “resistência” ou de “convergência”, o de “articulação” parece ser o mais adequado, sendo certo que os sistemas educacionais dos países já são afetados por estas “interferências”, excedendo o tradicional estudo de tratados e convenções internacionais. O estudo, cada vez mais frequente, de decisões constitucionais de cortes de outros países e de tribunais internacionais, assim como o efeito interno das citações destas decisões pelos tribunais e juízes nacionais, já faz parte do ensino jurídico brasileiro.

Com base nessa linha de pensamento, os argumentos são consistentes para barrar puros interesses mercantilistas na regulação das políticas educacionais e a tentativa de abandonar o direito nacional em favor de um cosmopolitismo alienado. Num sistema jurídico mundial, o modelo da alteridade faz com que as identidades locais e nacionais se rearticulam em face das outras ordens (estrangeiras, internacionais, supranacionais e transnacionais).

O diálogo parte dos problemas e não de uma dada ordem tida como superior. As leis e os códigos, a doutrina, os precedentes e os conteúdos são demandados e construídos a partir de casos, exigindo dos profissionais do Direito não a mera memorização ou tecnicismo²⁵⁰, mas competências diferenciadas (conhecimentos, habilidades e atitudes). Por exemplo, no

²⁵⁰ No sentido contrário ao tecnicismo, o próprio MEC inseriu, no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, o curso de “Técnico em Serviços Jurídicos”, o que foi rebatido pela OAB, que entendia ser um retrocesso na educação jurídica e intromissão nas funções restritas ao bacharel em Direito.

campo do ensino do direito, esta metodologia que parte de casos²⁵¹ informa a “aprendizagem baseada em problemas” (*problem-based learning* – PBL), modelo que se difunde nas faculdades de Direito no Brasil, assim como outros “métodos de ensino participativos: diálogo socrático, método do caso [...], *role-play*, simulação, debate, seminário” (GHIRARDI; FEFERBAUM, 2013, p. 235)²⁵².

Neste cenário, as instituições de ensino superior precisam aprender, com urgência, “como ser global sem perder a própria nacionalidade. Elas se sentem divididas entre abrir-se por completo, negando sua singularidade nacional, e defender-se das interferências externas a ponto de negar a realidade atual do saber global” (UNESCO, 2003, p. 38). Entre visão paroquial/provinciana e colonizada/globalizada, a internacionalização pode ser bem aproveitada se tomadas as devidas cautelas.

Nesse rumo, as competências se tornam uma linguagem interessante para viabilizar o diálogo entre as instituições do sistema nacional de educação (escolas, universidades, centros de pesquisa, órgãos de avaliação, fazedores de política, etc.) e a conversação em âmbito internacional, aproveitando, de forma crítica, o movimento em torno das competências em vários locais do globo.

O olhar crítico exige que percebamos, especialmente, como os atores particulares se organizam para avançar sobre o mercado dos serviços educacionais, aproveitando-se da mundialização da economia e das ferramentas tecnológicas disponíveis para atender à demanda com baixos custos. Esta lógica mercantilista é que deve ser combatida e não o crescimento da quantidade de cursos em si ou os diálogos interinstitucionais sobre parâmetros educacionais.

Ora, “quanto maior for o número de escolas de todos os níveis, melhor, desde que elas realmente sejam capazes de atender às necessidades de conhecimento da sociedade e de promoção social dos alunos, no país e na cidade onde se situam”. Contudo, a UNESCO

²⁵¹ David Trubek, em 1962, durante o projeto “Aliança para o Progresso” do governo Kennedy para a América Latina, foi consultor da *United States Agency for International Development* (USAID). Ele iniciou debates com jovens juristas sobre uma reforma do ensino jurídico. Como consultor da Fundação Ford, participou da criação do Centro de Estudos e Pesquisas no Ensino do Direito (CEPED), que defendia o *case method*. O método baseava-se na crença de que a introdução do modelo de ensino estadunidense contribuiria para o desenvolvimento social e econômico do país. Trubek alerta que os projetos desenvolvimentistas não foram exitosos porque a concepção do mundo desenvolvido consistiu em exportação falaciosa (ZANATTA, 2011).

²⁵² “Apenas para fins exemplificativos, citam-se algumas metodologias ativas, quais sejam: a Clínica de Direito, o Debate, o Diálogo Socrático, o Método de Caso, o Role-play, o Seminário, a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em pesquisas, o *Team based learning*, o *Peer Instruction* (instrução pelos colegas), o *Case Wac* (Escrever para pensar), o *Problem Basic Learning* (PBL), não sendo este rol taxativo, ou seja, são consideradas metodologias ativas, em resumo não finito, todas aquelas que, primem pelo ensino centrado no estudante, significativo, crítico, reflexivo, construído a partir de perspectivas criativas” (MARROCO, 2019, p. 84).

conclui que “não foi isso que ocorreu com as instituições particulares de ensino surgidas nos últimos anos”, devendo “o setor público impedir que empresários vendam como genuínos diplomas que são falsos passaportes para o sucesso”. Este controle interessa tanto às instituições quanto aos estudantes, haja vista que estudantes devem “conhecer o valor dos diplomas” e “a sociedade tem o direito de saber que tipo de profissionais” será formado nas universidades (UNESCO, 2003, p. 52-53).

Exige-se do profissional do Direito, uma capacidade resolutiva que as instituições de ensino precisam fornecer para habilitar os próprios agentes do mercado, para atender aos interesses do Poder Público e dos cidadãos-alunos. Impõe-se uma educação com abordagem inter/transdisciplinar, o que torna urgente o diálogo do Direito com outras disciplinas e áreas do conhecimento, numa educação voltada para a cidadania planetária (humanização e sustentabilidade) e ecológica (ecologia dos saberes).

Diante da insuficiência da inviabilidade de aprofundar todos os conteúdos e matérias nos componentes da graduação, as metodologias ativas são indispensáveis por focarem no desenvolvimento de competências, descortinando habilidades, atitudes, saberes e conhecimento nas construções feitas em ensino/pesquisa/extensão, tramando teoria e prática, especialmente porque, atualmente, os conteúdos estão bem acessíveis a todos pelas TICs, sendo diferencial a forma como lidar (saber-fazer e saber-ser) com os dados e informações.

Um dos grandes desafios da educação jurídica é conseguir investir na preparação de “um profissional cosmopolita, capaz de arquitetar contratos, contribuir para fusões, orientar investimentos, concorrências ou disputas sobre propriedade intelectual, em múltiplas jurisdições que não aquela onde foram treinados” (GHIRARDI; FEFERBAUM, 2012, p. 32). Isso demanda a internacionalização dos currículos, intercâmbios e mobilidades.

Nesse ambiente, “as escolas ‘modernas’ de Direito, centradas em ensinar o direito de seus Estados, têm tido enorme dificuldade em se adaptar, ensinar, pesquisar ou influir nesse mundo ‘pós-moderno’, em que o direito é cada vez mais globalizado”, pois, é preciso perceber que, “entre o velho direito mercantil e a nova *lex mercatoria*, entre o tradicional direito do Estado e os arranjos regionais e internacionais contemporâneos e sua sanha regulatória existe uma larga diferença”. É preciso romper com o estudo paroquial do direito e entender que a globalização exige das “escolas uma rápida necessidade de abertura, flexibilização de currículos, experimentação de novos métodos de ensino, aprendizagem de outras línguas, de outras disciplinas, de outras habilidades” (GHIRARDI; FEFERBAUM, 2012, p. 32).

Diante disso, ou as escolas de Direito “sérias” fazem seus esforços de melhorias ou as “caça-níqueis” pressionam as regulações estatais para não serem tão rigorosas e não exigirem investimentos que onerem os negócios ou mesmo o erário com subvenções. Visando o aperfeiçoamento da educação jurídica, é fundamental a atribuição de maior autonomia estudantil, atividades orientadas para a solução de problemas, uso de ferramentas tecnológicas e uma preocupação ética no processo ensino-aprendizagem de competências.

As demandas atuais exigem um novo perfil docente, que se coloque como mediador ou planejador dos processos de aprendizagem e não detentor do conhecimento, não apenas incrementando as aulas “bancárias” com mídias e tecnologias, mas se abrindo para metodologias ativas e inovando em pesquisas empíricas (não apenas o dogmatismo tradicional) e voltando-se para a extensão-comunicação comunitária (escapando do mero assistencialismo). Envolver-se nos contextos locais, tematizando temas globais. Pensar global e agir local: o glocalismo²⁵³ tão almejado.

Há necessidade de um bacharel apto para questões transnacionais, mesmo atuando na jurisdição nacional. A globalização dos cursos, internacionalização de currículos, intercâmbios docentes e discentes seguem nesse passo, devendo-se atentar às demandas locais e também preparar juristas para articulações entre sistemas jurídicos diversos.

O interesse competitivo entre os profissionais do Direito atravessa esse processo, estimulando certo “nacionalismo jurídico” para garantir reserva de mercado para profissionais graduados no país, dificultando a aceitação de diplomas estrangeiros, por exemplo. Além disso, a internacionalização das instituições de ensino projeta uma formação, tanto para novos profissionais quanto para atualização dos antigos, conectada a inovações, capacitando pessoal (ainda que visto como “capital” humano), atraindo investimentos externos para o Estado, beneficiando alguns, mas criando impasses e dilemas com órgãos classistas nacionais.

O certo é que estão postos desafios inescapáveis ao país que se insere no espaço global (não apenas no mercado mundial). São evidentes as assimetrias das formas de direito entre os entes particulares, organizações e Estado subdesenvolvidos. Há maior perigo da interrupção do desenvolvimento da autonomia dos sistemas estatais se a postura for de resistência e não de articulação, inclusive para conter o crescimento destrutivo do capitalismo que intenta tratar a educação como mercadoria, haja vista que os problemas hodiernos atingem escala global e

²⁵³ “... uma ética global só pode ser concebida como glocal [termo de Roland Robertson] enquanto integração do particular com o universal, do individual com o geral. A ética global, como ética da globalização, é uma ética universalizável, dialética, processual e com sentido prático” (ZIRFAS, 2001, p. 14).

exigem as referências cruzadas entre os sistemas normativos e uma formação jurídica condizente.

São notórios os efeitos que a globalização de mercado imprime sobre os sistemas de ensino nacionais, inclusive a educação jurídica. As TICs revolucionaram as relações entre governos, empresas e pessoas, ultrapassando as fronteiras estatais, trazendo problemas complexos que exigem aprendizado mútuo, com iminente risco de uma “neocolonização” entre as ordens normativas a refletir na regulação educacional e na cultura como um todo.

Inserida a educação como serviço no GATS/OMC, a sua comercialização afeta a percepção da educação como bem público e facilita concebê-la como mercadoria. É de suma importância construir marcos regulatórios que permitam a implementação de políticas educacionais que atendem às demandas locais, sem descuidar dos dilemas planetários, encarando a realidade de organizações transnacionais que exploram o mercado²⁵⁴.

As instituições de ensino jurídico precisam aprender e aperfeiçoar como ser globais sem perderem a dimensão da própria nacionalidade, uma vez inseridas na arena planetária cheia de assimetrias. Isso levanta a necessidade de cautelas na adoção de métodos e conteúdos, devendo-se enfatizar o desenvolvimento de competências para lidar com os conflitos contemporâneos, através da diversidade de aprendizagens e práticas jurídicas. Tais questões são transterritoriais, demandam conhecimentos interdisciplinares, criatividade, flexibilização e internacionalização dos currículos, estímulos para intercâmbio de docentes e estudantes, formação de redes de pesquisa e ambientes virtuais de aprendizagem, protagonismo discente, metodologias ativas, pesquisas empíricas e ações na comunidade local por meio de extensão universitária relevante, firmadas numa ética glocal.

Esta perspectiva é coerente com as conclusões do Tuning, na área de Direito, na América Latina. Percebeu-se “a crise do modelo de formação jurídica caracterizado por uma excessiva valorização da memorização e da análise básica das normas jurídicas”, o que é fruto de intuições de ensino e de acadêmicos (docentes e discentes) que “se vêem arrastados a reproduzir um modelo que não parece ter integrado as profundas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, vividas nas últimas décadas” (BENEITONE, et al, 2007, p. 130).

Diante desse quadro, “um desafio básico consiste na criação, em nossas faculdades de Direito, de um espaço de reflexão crítica dos atores comprometidos com o ensino da

²⁵⁴ “Por outro lado, o fato da linguagem das competências ser compreendida pelos organismos profissionais e outros grupos e representantes da sociedade interessados na educação deveria ser visto como uma vantagem e não com preconceito já que a formação se baseia nas exigências e requisitos do mercado. Ao contrário, a mudança e a variedade de contextos requerem uma exploração constante das demandas sociais para desenhar os perfis profissionais e acadêmicos, e faz necessária a consulta e o debate permanente com todos os atores envolvidos na formação de profissionais” (BENEITONE, et al, 2007, p. 43).

disciplina avançando através da busca de consensos”, os quais devem pautar a “renovação do sistema de ensino do Direito (por exemplo, inovações pedagógicas, análise curricular, etc.)”, com “a utilização de um sistema de ensino/aprendizado do Direito baseado nas competências”, bem como “a capacitação de todos os atores envolvidos no processo” (BENEITONE, et al, 2007, p. 131).

É importante notar a relação que a pluralidade cultural, encontrada nas instituições nacionais e nos diálogos interinstitucionais em âmbito internacional, gera a necessidade de gestão intercultural não apenas voltada ao mercado profissional, mas, sobretudo, à educação cidadã. Por isso, Miguel Rego (2009) entende que a educação intercultural numa era global demanda seu reconhecimento curricular, pois a democracia é também uma questão de políticas educativas comprometidas com o reconhecimento da diversidade cultural e orientada pela qualidade como aquisição de competências que facilitem a comunicação e o encontro cultural entre os estudantes. Metodologias participativas, nesse sentido, são dinâmicas de aprendizagem que fortalecem cidadãos para a democracia ativa, direta.

Como bem nota, Silvério (1999, p. 54), tratando da sociedade americana e focando no espaço escolar, o currículo é visto “como o lugar em que as contendas entre multiculturalistas e monoculturalistas podem ganhar algum sentido e visibilidade” (SILVERIO, 1999, p. 54). Por isso, pensamos que desenhar e desenvolver competências de forma intercultural, no âmbito acadêmico local e internacional, é uma resposta adequada à formação integral do cidadão-profissional.

No percurso da educação jurídica brasileira, em regra, as “soluções” propostas vêm por meio de normativas governamentais e, mesmo com a participação de alguns acadêmicos, podem ser vistas como tendo um certo caráter verticalizado e formalista, inclusive, muito fruto da cultura jurídica nacional atrelada ao legalismo formalista. Assim, não é incomum se pensar o currículo enquanto uma “grade” curricular, mais do que em sujeitos desenvolvendo práticas educacionais no campo e guiados por um projeto coletivamente construído.

A consideração dada às instituições de ensino e a seus docentes também costuma ser de pouco espaço de liberdade e, mesmo na “era das diretrizes” e da autonomia universitária, o “hábito” consolidado (coloquialmente, se poderia dizer “o uso do cachimbo entorna a boca”) reflete em práticas ainda tímidas e atreladas ao passado, como se houvesse um receio de inovações em prol de mais liberdade, em nome de um “padrão de qualidade” questionável.

As políticas educacionais, em disputa por diversos grupos carregados por seus interesses e visões teóricas, precisam indagar e dar mais importância a “quem está

aprendendo” (os alunos), arriscando investimentos na autonomia dos aprendizes e das instituições formadoras, o que abrange seus agentes e propostas curriculares.

Por essas razões, partilhamos das concepções expostas na obra “Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina”, fruto do Programa Alfa Tuning, subvencionado pela Comissão Europeia do Projeto Tuning. No relatório final do Tuning América Latina (2004-2007), destaca-se objetivo de “identificar e intercambiar informação e melhorar a colaboração entre as instituições de ensino superior”, resguardadas a “proteção da rica diversidade [...] assim como a autonomia universitária”. A busca pela compreensão dos perfis que as titulações acadêmicas projetam para os egressos se volta à “articulação entre os sistemas de ensino superior”, a partir de “consensos em escala regional” e as competências seriam “pontos comuns de referência” deste projeto. Esses consensos são pensados “dentro de cada uma das áreas e disciplinas específicas” (BENEITONE et al., 2007, p. 15).

O Projeto Tuning enfrenta as dificuldades do conceito de competências e reconhece que ele “foi frequentemente associado a um caráter utilitário e eficiente, às perspectivas behavioristas de ensino programa e à subordinação da educação ao setor produtivo”, pelo que “surge o risco de focalizar-se só no profissional, sem considerar o desenvolvimento pessoal e a formação integral da pessoa, como sujeito afetivo, social, político e cultural”. Em que pese o Tuning seja um projeto de colaboração internacional, não há uma intencionalidade homogeneizadora, inclusive, “*a diversidade não constitui um inconveniente no que diz respeito aos perfis acadêmicos e profissionais, mas uma vantagem*” (BENEITONE et al., 2007, p. 43 – itálico no original).

O processo de compilação, para definição de competências gerais (não específicas de áreas disciplinares), no marco do Tuning – América Latina, começou com 30 competências identificadas na Europa e, após as contribuições de 18 países da América Latina (reunindo 62 universidades e resultando em mais de 22 mil questionários respondidos), se chegou a uma lista de 85 competências. Depois de reuniões e deliberações, foram acordadas 27 competências gerais para América Latina²⁵⁵, com 22 competências convergentes com o

²⁵⁵ 1) Capacidade de abstração, análise e síntese; 2) Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática; 3) Capacidade para organizar e planejar o tempo; 4) Conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão; 5) Responsabilidade social e compromisso cidadão; 6) Capacidade de comunicação oral e escrita; 7) Capacidade de comunicação em um segundo idioma; 8) Habilidades no uso das tecnologias da informação e da comunicação; 9) Capacidade de pesquisa; 10) Capacidade de aprender e atualizar se permanentemente; 11) Habilidades para buscar, processar e analisar informação com fontes diversas; 12) Capacidade crítica e autocrítica; 13) Capacidade para atuar em novas situações; 14) Capacidade criativa; 15) Capacidade para identificar, apresentar e resolver problemas; 16) Capacidade para tomar decisões; 17) Capacidade de trabalho em equipe; 18) Habilidades interpessoais; 19) Capacidade de motivar e liderar metas comuns; 20) Compromisso com a preservação do meio ambiente; 21) Compromisso com seu meio sócio-cultural; 22) Valorizar e respeitar a diversidade e multiculturalidade; 23) Habilidade para trabalhar em contextos internacionais; 24) Habilidade para

projeto europeu (BENEITONE et al., 2007). Na Fase II do Tuning América Latina (2011/2013), se tratou de, entre outros objetivos, definir as competências específicas da área do Direito, o que pode ser visualizado na citada obra coordenada por Loussia Felix (2014).

Em nossa tese, adotamos uma concepção de competências bem próxima ao conceito empregado no Projeto Tuning, que parte de um modelo pedagógico que “propõe banir as barreiras entre a escola e a vida cotidiana na família, o trabalho e a comunidade, estabelecendo um fio condutor entre o conhecimento cotidiano, o acadêmico e o científico”. Desse modo, as competências visam à “formação integral que englobam conhecimentos (capacidade cognitiva), habilidades (capacidade sensorial-motriz), destrezas, atitudes e valores”. Nestes termos, os saberes (“saber, saber fazer na vida e para a vida, saber ser, saber empreender, sem deixar de lado saber viver em comunidade e saber trabalhar em equipe”) amainam “as fronteiras entre o conhecimento escolar e extra-escolar”, por reconhecer “o valor de múltiplas fontes de conhecimento, como a experiência pessoal, os aprendizados prévios nos diferentes âmbitos da vida de cada pessoa, a imaginação, a arte, a criatividade”. Frisando o que temos dito, Beneitone et al. (2007, p. 35-36) sinalizam que “o conceito competência, em educação, se apresenta como uma rede conceitual ampla que faz referência a uma formação integral do cidadão por meio de novos enfoques”, voltada para aprendizagens significativas nas áreas cognitiva, psicomotora e afetiva.

Ao avaliar a área do Direito, a Fase I do Tuning identificou que ela possui os “cursos mais antigos no espaço universitário latino-americano” e sua “longa história de organização curricular, metodologia de ensino, objetivos de aprendizado” etc., apontam para modelos diferentes da “formação por competências” (BENEITONE, et al, 2007, p. 109). Isso porque a dogmática jurídica se revela como a matriz teórica dominante, com metodologias calcadas na transmissão de conteúdos de forma bancária, em que o sistema normativo termina por estruturar as disciplinas.

Beneitone, et al. (2007, p. 130) informam que “a discussão sobre a adoção de um sistema de ensino superior baseado em competências, em substituição de outro, baseado em conteúdos, já teve lugar em algum grau na área de Direito”. Todavia, ocorreu com “um caráter conceitual abstrato sem identificar as formas de ensino-aprendizado”, pelo que projeto Alfa Tuning América Latina visou contribuir com este processo para efetiva transformação das práticas educacionais, por meio da “experiência prática de como reformular os processos de ensino/aprendizado baseados em competências”. Para tanto, se torna crucial desenvolver a

trabalhar de forma autônoma; 25) Capacidade para formular e gerenciar projetos; 26) Compromisso ético; 27) Compromisso com a qualidade.

capacitação dos sujeitos envolvidos (gestores, docentes e discentes) “em processos de ensino, aprendizado e avaliação baseados em competências, com exemplos de boas práticas e apoio às experiências inovadoras na área”²⁵⁶.

Para inovações pedagógicas exitosas, se faz necessário “o apoio e a decisão institucional de promover o conceito da educação participativa”, com estímulos a desenhos curriculares diferenciados, impactando no sistema de avaliação e focando na capacitação de pessoal (BENEITONE, et al, 2007, p. 43).

O conceito de uma educação baseada em competências não é novo, mas integra o centro dos debates educacionais na agenda do século XXI, atravessando e ultrapassando discussões restritas a espaços locais. Contudo, não basta apenas compreender e aceitar as competências em nível teórico ou ideológico.

É preciso ressaltar que o desenvolvimento de competências centraliza o aluno e sua capacidade de aprender, “exigindo mais protagonismo e quotas mais altas de compromisso já que é o aluno quem deve desenvolver as competências”, a demandar a “inovação através da elaboração de novos materiais de ensino, o que favorece a alunos e professores; assim como, ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação, em seu conjunto”, exigindo-se diferentes métodos de ensino, aprendizado e avaliação, haja vista que “os mesmos objetivos de aprendizagem e as mesmas competências podem ser conseguidas usando modelos, técnicas e formatos diferentes de ensino e aprendizado” (BENEITONE, et al, 2007, p. 17 e 72).

Logo, o avanço das competências não deve fomentar receios de colonização, mas, sim, instigar processos ricos de trocas interculturais, afetando, positivamente, currículos e métodos de aprendizagens, com ampla autonomia e intercâmbio interinstitucional. Os horizontes de inovações pedagógicas estão abertos e, se as instituições educacionais aproveitarem a riqueza proporcionada pela heterogeneidade estudantil, acreditamos que transformações positivas podem ser concretizadas em favor de aprendizagens mais significativas para os sujeitos, mais competentes para responder aos problemas da contemporaneidade.

²⁵⁶ Sem o devido preparo, corre-se grande risco de aumentarem os relatos negativos, como os trazidos por Freitas, Cunha e Batista (2016, p. 17): “Ouvimos alguns colegas docentes afirmarem que trabalham com aprendizagem significativa, metodologias ativas de aprendizagem, que consideram o conhecimento prévio do estudante e suas experiências quando atuam em sala de aula, e que negociam seus planos de disciplina. Todavia, na prática, temos visto estudantes desmotivados com seu processo de aprendizagem e docentes que, sem conhecimento teórico-filosófico e metodológico nos quais possam fundamentar suas práticas, sem conhecer o que é e quais são os princípios da aprendizagem significativa e da aprendizagem de adultos, também não têm preparo pedagógico para propor atividades que estimulem os estudantes a aprender a aprender, a aprender significativamente, a serem responsáveis por seu processo de aprendizagem e sujeitos críticos, reflexivos e que saibam trabalhar em equipe”.

7 ABORDAGEM EMPÍRICA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO DA FACULDADE DE DIREITO DA UNB E DA UFERSA

Antes de tratarmos um pouco das características das instituições investigadas, cumpre frisar que, logo no início desta tese, no tópico “Estratégias de abordagem teórico-metodológica”, foi realizada a descrição metodológica, com justificativas da amostragem e dos recortes realizados. No momento da descrição metodológica, também foi explicitado o procedimento realizado para coleta dos dados que serão analisados, de modo se torna repetitivo e desnecessário trazer esses elementos novamente.

Antes de seguir, pertinente fazer apenas mais um esclarecimento. Apesar da importância de investigar sobre o racismo, preconceitos e discriminações nos espaços universitários, nossa pesquisa, ao tocar nestes temas com os entrevistados, visou compreender se os sujeitos percebem tais situações e em que medida isso é tratado pela gestão universitária como algo que afeta a aprendizagem acadêmica. Inclusive, a maior parte das respostas foi abstrata ou evasiva quando se referiam a essas questões tão sensíveis, de modo que, ainda que quiséssemos aprofundar nesta seara, nos faltariam subsídios empíricos.

Nosso foco é tentar captar se ou como os sujeitos conectam o respeito às diferenças como uma das formas de viabilizar a inclusão e a permanência qualitativa, no sentido de que elas são condições e fatores fundamentais da aprendizagem, considerando nossa concepção favorável ao desenvolvimento de competências (cognitivas, comportamentais e afetivas), por meio da valorização de métodos participativos que fomentem a postura ativa dos estudantes no processo educativo²⁵⁷.

Dito isso, vamos fornecer informações básicas sobre a UnB e a UFERSA, enfocando seus cursos jurídicos.

7.1 Caracterização institucional da UnB e da UFERSA

Como a nossa pesquisa visa mergulhar nas narrativas dos sujeitos entrevistados, não iremos centrar atenção nos documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) das universidades examinadas

²⁵⁷ A pesquisadora Wivian Weller (2007) realizou pesquisa sobre a implementação da política de cotas na UnB, fornecendo subsídios relevantes sobre a trajetória escolar e familiar de jovens mulheres negras, estudantes de diversos cursos daquela instituição.

ou dos seus Projetos Pedagógico de Curso (PPC), embora reconheçamos a relevância destes textos oficiais.

Com base no Decreto n.º 9.235/2017, que trata da avaliação das IES e dos cursos de graduação do sistema federal, o PDI deve conter, entre outros elementos: a missão, os objetivos e as metas da instituição; o projeto pedagógico da instituição (PPI), que conterà, entre outros, as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, a organização didático-pedagógica da instituição, a organização administrativa da instituição e as políticas de gestão.

Apesar da nossa análise não focar nos citados documentos, extrair deles alguns dados será útil para compreender aspectos característicos das instituições investigadas. Desse modo, traremos informações contidas nos PDI e PPI vigentes da UnB e da UFERSA, juntamente com elementos da história dessas IES, com intuito de caracterizar um pouco mais dos campos em que ocorreram as coletas de dados, locais em que os sujeitos entrevistados atuam.

7.1.1 Breves notas sobre a UnB e seu curso jurídico

Para iniciar, é pertinente destacar que o PDI da UnB, versão 2018-2022, expressa noções fortemente atreladas à nossa tese. Esse documento registra que os cursos da UnB “devem buscar a interdisciplinaridade e a flexibilidade dos currículos, formando profissionais aptos para trabalhar com a diversidade” e permitir “aos graduandos a vivência de outras realidades e o desenvolvimento de competências e habilidades a partir de outros universos” (UNB, 2017, p. 59).

O texto acima está situado no tópico do PDI que trata das “políticas de ensino”. Como temos defendido, a educação jurídica precisa alinhar-se a um pensamento pedagógico que defende a interdisciplinaridade e a flexibilidade curricular, de modo que os aprendizes possam desenvolver suas competências em contextos mais plurais. Essa também é a proposta institucional da UnB.

Por sua vez, o PPI, na UnB, recebe a sigla PPPI (Projeto político-pedagógico institucional), demarcando o caráter “político” de todo projeto “pedagógico”. O atual PPPI da UnB passou a vigor em março de 2018, com elaboração iniciada em 2009, para fins de revisar e substituir o Plano Orientador de 1962 (UNB, 1962), atualizando a missão e os rumos da Universidade no século 21. O Plano Orientador foi lavrado por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, sendo a grande base político-pedagógica que fundou a criação e desenvolvimento da UnB.

Em 15 de dezembro de 1961, a Lei n.º 3.998 autorizou o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília. Quando a cidade de Brasília, inaugurada em 1960, tinha apenas dois anos, recebeu sua universidade federal, em 21 de abril de 1962. Na época, foi estabelecida com a perspectiva de inovar e recriar a educação superior no país.

Passados mais de 50 anos, o atual PPPI transmite a responsabilidade de lidar com muitos desafios, entre os quais, expressamente, constam tramar “a coletividade a partir da diversidade das singularidades que nos compõem” e explicitar sua proposta pedagógica “a partir de nossa pluralidade não neutra” (UNB, 2018, p. 12).

Portanto, a interdisciplinaridade e a flexibilidade curricular se engajam num contexto pedagógico que se processo em meio à diversidade e à pluralidade, a que temos também chamado de heterogeneidade, dizendo respeito ao conjunto de estudantes com suas singularidades.

Interessante notar que, assim como o PPPI da UnB, nossa pesquisa enfatiza que a educação superior precisa ser complexa e não neutra, formando sujeitos profissionais e cidadãos, abarcado a dimensão política e técnica, pensando no mundo do trabalho e no contexto sociocultural mais amplo, sem antagonizar os processos formativos dessas dimensões imbricadas. Nesse sentido, defendemos que as instituições educacionais precisam dar uma resposta qualificada aos sujeitos aprendizes (alunos), bem como a toda a sociedade, para além de uma política de assistência estudantil, no aspecto material, transcendendo ou não dissociando isso de transformações epistemológicas e metodológicas, diante das mudanças substanciais no perfil discente.

Nesse mesmo sentido, o PDI afirma que a missão da UnB é “ser uma universidade inovadora e inclusiva” e, tendo compromisso com “as finalidades essenciais de ensino, pesquisa e extensão”, as quais são indissociáveis “para a formação de cidadãs e cidadãos éticos e qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para questões nacionais e internacionais, por meio de atuação de excelência” (UNB, 2017, p. 35).

Portanto, nesse espectro da missão, entre outras possibilidades, certamente, a UnB se compromete a inovar práticas de aprendizagem (no ensino, pesquisa e extensão) e a incluir os diversos alunos, para que recebam formação cidadã e qualificação profissional, voltadas à resolução de problemas contemporâneos complexos. O PPPI vem reforçar que a educação precisa superar a “formação tradicional em salas de aula” e propiciar “vivências mais realistas com o mercado de trabalho”, a fim de “desenvolver competências” (UNB, 2018, p. 34).

Logo, é notável que a UnB, em seus documentos oficiais se propõe a modificar suas estratégias de aprendizagem focando nas competências dos estudantes em seus contextos e peculiaridades. Inclusive, o PPPI traz “princípios orientadores da organização curricular”, chamando de “princípios epistemo-metodológicos” (palavra que reúne os termos enfatizados em nossa pesquisa: epistemologia e metodologia), que correspondem ao que defendemos em nossa tese, citando, entre outros, a interdisciplinaridade, a transversalidade (temas geradores ou transversais), a contextualização, a flexibilidade e a diversidade.

Ao definir os conceitos acima, o PPPI expressa que “a flexibilidade curricular é, ao mesmo tempo, uma possibilidade e uma condição relevante para a efetivação de um projeto acadêmico de qualidade” e “diversidade” abriga a consideração do “conceito de diferença e, por consequência, os de igualdade e desigualdade”, de modo que “as políticas de ensino, pesquisa e extensão” devem ser promovidas em “condições de oportunidades que atendem singularidades nos processos formativos, o que pressupõe intervenções afirmativas” (UNB, 2018, p. 22-23).

Portanto, pensar uma proposta curricular para sujeitos heterogêneos demanda ações específicas de ordem didático-pedagógica, para as aprendizagens (plurais) atinjam a finalidade projetada de desenvolver “competências”, como frisa também o PPPI ao tratar dos aspectos epistemológicos e metodológicos do ensino (UNB, 2018, p. 25). A própria qualidade da educação pressupõe e exige esse tratamento equitativo, não apenas financeiro ou psicológico, mas também epistemo-metodológico.

A história sociopolítica da UnB possui muitas páginas importantes para a instituição e para o país, com envolvimento em grandes fatos que marcaram o cenário nacional, podendo-se citar greves de professores e alunos; intensas ações do movimento estudantil; demissões arbitrárias de seus servidores; atuação das forças policiais armadas, durante o regime militar, no interior do campus universitário; e a passagem de grandes nomes da política e da ciência brasileira como alunos e professores da UnB; retomada da autonomia universitária com a redemocratização, etc. O espaço e propósito deste tópico não nos permitem aprofundar nestas importantes cenas da UnB, porém não se poderia pesquisar a UnB sem mencionar, ainda que minimamente, esses aspectos significativos²⁵⁸.

Na página institucional da UnB (www.unb.br), é possível encontrar outros dados relevantes desta instituição que já diplomou mais 145 mil estudantes, mantendo número aproximado de 50 mil matrículas atualmente. No final de 2018, a matéria publicada pela

²⁵⁸ Acerca desses e outros fatos, pode-se consultar a obra “A Universidade Interrompida: Brasília 1964-1965”, de Roberto Salmeron (2012).

Secretaria de Comunicação da UnB, noticia que o perfil acadêmico dos alunos da UnB, na graduação, possui 50,7% de discentes do sexo feminino, sendo 47,2% dos estudantes se autodeclara pretos, pardos ou indígenas, com 39,6% de brancos, 11,3% que não se identificaram e 1,8% de cor amarela (VIEIRA, 2018)²⁵⁹.

Segundo dados acessados em julho de 2019, acerca do Curso de Graduação da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, o projeto de curso prevê 256 créditos, sendo 240 obrigatórios e 16 optativos²⁶⁰, além de 300 horas de atividades complementares. Diante da ausência de acesso ao documento do Projeto Pedagógico, não temos como fazer referências direta ao texto, a ponto de não podermos afirmar quais objetivos educacionais e estratégias estão propostos para o curso de graduação em Direito da UnB.

Todavia, não nos faltam produções que permitem formarmos um juízo preliminar e termos uma compreensão mínima da história e do quadro atual do curso. Além de informações contidas no site da instituição (<http://www.fd.unb.br>), há publicações acadêmicas que abordaram o curso de direito da UnB. Citaremos alguns dados a seguir para situar um pouco o universo da Faculdade de Direito da UnB.

O artigo “A Faculdade de Direito da Universidade de Brasília: resgate histórico” (LIRA; ARANHA, 2016) contempla elementos da história do curso de Direito, a partir de relatos colhidos de diversos docentes, realizando um verdadeiro trabalho de memória institucional. Há registros de que a UnB nasceu com um projeto de ampla autonomia ao discente, que definiria seu ritmo de estudos e momentos de submeter-se à avaliação, assim como a estrutura curricular era voltada a proporcionar mobilidade entre as disciplinas ofertadas. Havia os chamados “cursos-tronco” que davam uma formação básica de dois anos antes de seguir para o ciclo profissional específico. Essa proposta estava atrelada à noção de universidade orgânica, integrando diversas áreas do saber.

²⁵⁹ Outra matéria, veiculada pela Secretaria de Comunicação da UnB, foi publicada com a manchete “Universidade mais democrática e inclusiva”, com o seguinte destaque: “15 anos depois da vanguarda na política de cotas, perfil do estudante da UnB comprova ampliação do acesso de pessoas negras, de baixa renda e oriundas de escolas públicas à graduação” (VELOSO, 2018).

²⁶⁰ Apesar de não termos obtido acesso ao Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UnB, esses dados oficiais (disponível na página da UnB: www.direito.unb.br) indicam que mais de 93% dos créditos da graduação são obrigatórios, indicando, clara, inflexibilidade curricular, o que contraria o PDI e o PPPI da instituição.

Segundo informações da Coordenação do Curso, obtidas por telefone, a UnB está debatendo e ajustando-se para implementação de um novo projeto curricular para o curso de direito, ao qual também não conseguimos acesso ao documento, ainda que preliminar, embora tenha sido solicitado. Este novo projeto teria maior equilíbrio entre créditos obrigatórios (53%) e optativos (47%), com curricularização do estágio, da pesquisa e da extensão, além das atividades complementares. Esses detalhamentos foram coletados na palestra da professora do curso de Direito da UnB e orientadora desta pesquisa, Loussia Felix. O evento foi realizado na UFERSA, em 27 de abril de 2017. Não temos como precisar como as adequações que estão sendo realizadas modificarão ou não este desenho curricular. Consta que o Novo Projeto Pedagógico foi enviado ao Decanato de Graduação em abril de 2016 e, desde então, aguarda apreciação pelas instâncias competentes.

A primeira turma se formou em 1966, inspirada no ideal de San Tiago Dantas, de uma formação baseada no raciocínio jurídico e não na descrição de normas. O artigo refere-se à atual limitação do aluno na montagem do seu próprio currículo, diante de uma “harmoniosa discordância garantida pela pluralidade de correntes de pensamento e pela composição plural do corpo docente [...] Uma antítese constante se encontra em suas salas de aula”, permitindo uma formação diversificada (LIRA; ARANHA, 2016, p. 10).

Interessante um dado trazido por Lira e Aranha (2016, p. 11), de que havia a “exigência de cursar as disciplinas de integração”. Segundo eles, isso “permitia maior interação entre os alunos, uma maior diversidade cultural e um menor preconceito contra outras áreas relevantes para o Direito”. O citado trabalho também descreve as mudanças curriculares ocorridas na década de 1970, destacando o “novo currículo da Faculdade de Direito da UnB” de 1996, alinhado à Portaria n.º 1.886/1994 do MEC.

O artigo traz informações sobre mudanças organizacionais que modificaram os arranjos (instituto, departamento e faculdade) e lotação do curso, encerra enfatizando a “excelência do Direito da UnB” como “uma construção da própria instituição universitária, que não se rende a critérios conjunturais de avaliação”, apesar de também ter obtido as melhores avaliações externas do MEC e da OAB.

Costa e Frota (2013) trabalharam na equipe discente de reformulação do projeto pedagógico do curso de Direito da UnB, aprovado, em 2012, pelo Conselho da Faculdade, e ainda em trâmite, em outras instâncias, para sua total implementação, conforme informações que obtivemos da coordenação do curso, em dezembro de 2019. No trabalho, os autores fazem referências ao link do documento aprovado, porém não se encontra mais acessível na página da FD/UnB. No escrito, eles criticam a falta de interdisciplinaridade e de flexibilidade curricular do PPC antigo, bem como o conteudismo e a ausência de diálogo entre teoria e prática na formação. Comparativamente, o novo PPC pretende superar essas questões, investindo no desenvolvimento de competências e inovações metodológicas no ensino, tratando o estudante como sujeito ativo, inserido no centro do processo de aprendizagem. Costa e Frota entendem que esse projeto parte da autonomia discente e da valorização de subjetividades, democratizando as práticas educacionais.

Além destes estudantes, Vítor Moreira Magalhães de Oliveira escreveu seu trabalho de conclusão de curso, na graduação em Direito da FD/UnB, sobre o projeto político-pedagógico da faculdade de direito aprovado em 2012. Em sua monografia, Vitor Oliveira (2013, p. 63) relata que “não houve maturidade política suficiente para que o processo de diálogo entre discentes e docentes se dessem de maneira efetiva e totalmente horizontal e simultânea”. Com

uma “clara divisão de tarefas entre os dois grupos”, os impactos negativos foram amenizados pelo “esforço de conciliação desempenhado pela Professora Loussia na coordenação desse projeto”.

Vitor Oliveira (2013, p. 47-48) destacou que uma educação baseada em competências somente pode ser pensada “após traçar-se o perfil do estudante ingresso”, saber “quem é que entra neste curso”. Para ele, durante a discussão do que ele chama PPP (projeto político-pedagógico), foi levada em consideração “a mudança recente na conjuntura universitária de cotas afirmativas, e processo de ampliação de vagas por meio do REUNI e de estudantes cada vez mais jovens”, de modo que o projeto deveria reconhecer essa “maior diversificação” desses estudantes, “respeitar essa diversidade e se aproveitar ela para um processo mais rico”. Para tanto, “para que essa diversidade de subjetividades possa ser efetivamente ouvida”, faz-se necessário rever “a posição discente nesse processo, para que o estudante deixe de ser apenas objeto e passe a também ser sujeito”²⁶¹.

Ao final do trabalho, como apensos, o pesquisador trouxe trechos que considerou principais do PPP, entre os quais, destacamos alguns que tocam em aspectos cruciais para nossa tese: menção à “liberdade epistemológica e diversidade metodológica” quando trata do tema “estudantes como parceiros nas atividades de ensino-pesquisa-extensão” e, ao tratar do perfil do graduado, evidenciou-se a “mudança de composição do quadro discente”, de modo que deve existir “acolhimento e potencialização da diversidade cultural, social, política e subjetiva das/os estudantes” (OLIVEIRA, 2013, p. 69-70).

A dissertação de mestrado de Aimée Guimarães Feijão (2015) também versou sobre os discursos curriculares promovidos pela FD-UNB, a partir dos elementos pedagógicos e das finalidades que nortearam essas narrativas, partindo desde a origem da Faculdade, na década de 60, com intuito de avaliar sucessos e fracassos da implementação dos currículos, de modo a fornecer subsídios para efetivar as mudanças na educação jurídica. Nessa linha, ela enfatiza que o novo projeto desloca foco do processo de ensino-aprendizagem do docente para o

²⁶¹ Vitor Oliveira (2013, p. 48) transcreve trechos interessantes do novo projeto, destacando o papel do estudante no processo educacional: “Reconhecimento do/a discente como sujeito ativo do processo pedagógico. Assim, as ditas atividades pedagógicas devem ter como foco o que acontece com o/a discente enquanto inserido/a em um processo de educação institucionalizado [...] O/A estudante é o objeto do processo pedagógico. Mas não objeto passivo e acomodado quanto ao que a instituição, a sociedade e o estado lhe propiciam unilateralmente. É um sujeito que atua, é uma personalidade integral que não apenas mira um futuro que é indeterminado. Seus desejos e planos transparecem desde seu ingresso no curso de bacharelado, na forma com que poderá se mover em um currículo que se abre em tantas possibilidades pedagógicas quanto a miríade de personalidades que se expressam no corpo discente”.

Ao tratar da prática jurídica, para além da assistência jurídica, o projeto inclui a assessoria, na qual deve ser desenvolvido, entre outras competências, o “compromisso com a valorização e respeito pela diversidade e multiculturalidade” (OLIVEIRA, 2013, p. 60).

estudante, visando proporcionar uma formação que valorize a pluralidade e a singularidade, baseada no desenvolvimento de competências. A pesquisadora cita trechos do novo PPC e destaca a influência do Projeto Tuning nas novas definições curriculares.

Há um foco no “perfil discente” que embasa a proposta do novo PPC, de modo que Feijão (2015, p. 180-181) cita que ele reconhece “os desafios e os benefícios característicos das políticas governamentais de acesso ao ensino superior”, explicitando a política de cotas e o REUNI, que duplicou as vagas e diversificou o corpo estudantil da FD-UnB, assim como promoveu o que ela chama de “juvenilização”²⁶² da composição étnica e de experiências pedagógicas dos ingressantes no curso jurídico”, sendo fundamental “aproveitar a singularidade do estudante e a se valorizar e potencializar a diversidade cultural, social, política e subjetiva das/os estudantes”. Assim como valorizamos as falas dos estudantes em nossa pesquisa, promovendo os grupos focais, ela também captou as percepções discentes acerca da concretização dos discursos curriculares²⁶³.

²⁶² Em sua pesquisa “As definições, funções, sentidos atribuídos ao ensino médio após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996: disputas para além da emancipação e competências”, Henrique Fernandes Alves Neto (2014, p. 7) destaca a importância das “juventudes” como potências questionadoras que desafiam profecias teóricas e políticas sobre a educação. Os jovens rompem com os modelos ideais (emancipação ou mercado de trabalho, cidadania ou profissionalização), pois são sujeitos concretos em realidades concretas, com suas diferenças e desigualdades socioculturais, que dinamizam as propostas curriculares oficiais em meio às disputas de concepções políticas e teóricas sobre a educação, junto com os outros agentes do campo escolar e entremeados pelas ações governamentais. Ao tratar da educação básica, Alves Neto nos permite aproveitar suas contribuições para pensar a educação superior, de modo que sua conclusão é relevante também para o ensino jurídico universitário: “Em termos ideológicos o debate persiste no problema de uma escola que leve à emancipação do trabalhador e superação do capitalismo, à inserção no mercado de trabalho e exercício da cidadania nos marcos do capitalismo e/ou acesso ao ensino superior [concursos públicos, exame da OAB] através de exames difíceis, diante da escassez de vagas nos cursos de formação para atividades liberais e de destaque na estratificação social”.

²⁶³ Feijão (2015, p. 136) abordou, na pesquisa com os alunos da FD/UnB, aspectos que também foram ressaltados em nossa coleta de dados, chegando a resultados muito semelhantes, os quais reforçam as demandas dos estudantes e as críticas feitas à educação jurídica vivenciada há anos: “Consideramos os pontos referentes às oportunidades de enriquecimento curricular (diversidade de opções em disciplinas optativas, atividades de pesquisa e iniciação científica, estudos e atividades multidisciplinares, estudos e atividades individualizadas sob orientação, atividades regulares de extensão, integração com a área profissional e integração entre ensino e pesquisa no desenvolvimento curricular), bem como aqueles atinentes a currículo e a metodologias de ensino-aprendizagem (centralidade no docente, centralidade no estudante, integração interdisciplinar, autonomia para a montagem da grade curricular, centralidade na transmissão de informação, centralidade na resolução de problemas e contextualização social, política e econômica das disciplinas ministradas)”.

Após a análise das respostas, Feijão (2015, p. 177) concluiu: “As aulas são essencialmente expositivas, focadas no docente e com um nível médio de contextualização social, política e econômica. O nível de problematização dos conteúdos ministrados é considerado regular e a integração entre teoria e prática, em regra, fica restrita a um *locus* curricular específico, qual seja o estágio obrigatório ao final do curso. O foco do ensino permanece a transmissão do conhecimento acompanhada de um parco desenvolvimento da interdisciplinaridade. As interações com outras áreas do saber são realizadas de forma intuitiva e não constituem um objetivo pedagógico. A grade curricular fechada permite pouco espaço para o desenvolvimento de atividades multidisciplinares, além de existir pouca diversidade de matérias optativas ofertadas. A pesquisa é bem desenvolvida no âmbito da pós-graduação, mas pouco disseminada e divulgada na graduação, enquanto a extensão sofre com a dissolução de continuidade e a falta de apoio institucional”.

Assim como pudemos concluir pela necessidade de formações docentes, Feijão (2015, p. 189) notou que é preciso educar docentes baseado em competências, sob pena de se “fazer mais do mesmo”, caso apenas nos concentremos nos sujeitos centrais da aprendizagem (alunos) e não pensemos nos sujeitos centrais do ensino (professores), para perceber carências, avaliar, compartilhar ônus e responsabilidades.

Por fim, Feijão (2015, p. 196) registra que os discursos curriculares da FD/UnB sempre estiveram “desacompanhados de estruturas capazes de concretizá-los”. Isso indica a necessidade de que as inovações sejam acolhidas pelos membros da comunidade acadêmica, para construção coletiva de estratégias que não esvaziem os discursos legitimados e voltados a cumprir o papel social e democrático da instituição educacional. Essa função deve ser exercida em diálogo com a comunidade em geral, todavia, sem render-se apenas às pressões externas, como a autora constatou que os concursos públicos e o Exame da OAB exercem sobre a formação jurídica.

Mais recentemente, Loussia Penha Musse Félix e Taynara Tiemi Ono escreveram um trabalho intitulado “Educação jurídica em uma dimensão de acesso e permanência via inovação pedagógica: o caso da Faculdade de Direito da UnB”. Elas abordam que o novo Projeto Pedagógico visa provocar mudanças significativas na formação discente, equilibrando as “atividades de ensino-aprendizagem-avaliação, pesquisa, extensão universitária e prática jurídica”. A ideia é superar as aulas expositivas centradas no professor, reconhecendo que relações jurídicas nascem e se processam em contextos diversos, com suas particularidades. Então, a educação mais participativa seria uma forma de “respeitar a pluralidade intrínseca à realidade”. Ainda, destacam que a flexibilidade curricular assegura melhores “condições para uma melhor absorção das diversidades de interesse discente”. O novo PPC, portanto, “suscitou mudanças de metodologia e técnica de ensino-aprendizagem-avaliação”, fomentando projetos extraclasse para fortalecer as competências dos estudantes. “Com isso, reconhece e valoriza a diversidade/pluralidade do corpo discente, reflexo da própria sociedade”. Segundo as autoras, “a formação por competências dota de maior resiliência ideias oriundas de núcleos sociais historicamente silenciados nos processos pedagógicos formais”, uma vez que demanda papel ativo e garante mobilidade acadêmica, mais ajustável aos objetivos dos alunos (FÉLIX, ONO, 2018, p. 112-114).

Nesse contexto, elas concluem que o novo PPC estaria mais alinhado ao contexto de heterogeneidade estudantil. Afirmam que “as cotas têm o escopo de introduzir novas epistemologias, vozes e sensibilidades, assim contribuindo para uma mais efetiva pluralidade no debate acadêmico” e o novo projeto pedagógico (NPP), com sua estrutura curricular

plástica, seria mais adequado. Elas entendem que, “embora ainda em fase de implementação, o NPP/FD-UnB já é capaz de produzir efeitos concretos”. Isso porque o projeto pode ser “capaz de inspirar e instigar a superação de processos formativos que reforçam o caráter excludente da estrutura educacional brasileira”, sem reproduções de modelos, com mais trocas e cooperações pedagógicas (FÉLIX, ONO, 2018, p. 114-115).

Apesar das reflexões que temos feito e da defesa acima de que o projeto curricular da UnB trabalha competências para viabilizar autonomia discente e respeito à pluralidade cultural, aberto ao diálogo entre discentes e docentes de diversos locais, sem que isso signifique a definição de um “modelo” *standard* a ser replicado para outras instituições, há autores que insistem em rechaçar o currículo por competências, identificando-o como mecanismo de mercantilização globalizada.

É o caso de José Pacheco (MORGADO et. al, 2018, p. 55) que, ao tratar das pressões sobre o professor para que assuma uma atitude cosmopolita, em contextos de regulação transnacional, nota um perigo de que a governamentalidade curricular estabeleça padrões e force performances do professor, a despeito dos conteúdos, alunos e contextos. Pacheco situa a ideia de *core curriculum* e as linguagens das competências entre as técnicas de governação curricular orientada por uma escolarização restrita, de resultados e com coerção avaliativa que gera mimetismo curricular. Todavia, como já argumentamos ao longo da tese, nossa concepção de competências e *core curriculum* são propulsoras das liberdades e autonomias discentes e docentes.

7.1.2 Apresentação inicial da UFERSA e do seu bacharelado em Direito

A Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) é fruto de um processo que teve início com a ESAM (Escola Superior de Agricultura de Mossoró), criada em 18 de abril de 1967, por meio do Decreto n.º 3/67, como entidade municipal, ligada à Prefeitura Municipal de Mossoró. Dois anos depois, por força do Decreto-Lei n.º. 1036, de 21 de outubro de 1969, foi incorporada à Rede Federal de Ensino Superior, na condição de autarquia em regime especial. Passados quase 40 anos, em 29 de julho de 2005, a Lei federal n.º 11.155 transformou a ESAM em UFERSA. No mesmo ano, já integrou o REUNI, o que acelerou sua expansão para outros municípios do estado²⁶⁴.

²⁶⁴ Informações obtidas na *homepage* da UFERSA: ufersa.edu.br

De 1967 a 1994, a ESAM possuía apenas o curso de Agronomia, passando a oferecer, em 1995, a graduação em Medicina Veterinária, sendo os únicos cursos destas formações ofertados no Estado do Rio Grande do Norte. Em 2003, são criados os cursos de Zootecnia e Engenharia Agrícola. Ainda, em 2004, a CAPES aprovou o primeiro doutorado da instituição, antes mesmo de ser transformada em universidade. Atualmente, funcionam mais de 30 graduações e mais de 15 programas de pós-graduação *stricto sensu*, em diversas áreas do conhecimento. Em 2017, havia 9.827 estudantes matriculados, sendo 8.785 discentes de graduação. No referido ano, para 3.560 vagas Sistema de Seleção Unificada (SiSU), existiram 60.271 inscritos. Foram diplomados, no citado período, 1.111 estudantes²⁶⁵.

Em certo sentido, se considerarmos o tempo da ESAM, a instituição pode ser considerada, historicamente, contemporânea à UnB, já que ambas nasceram na década de 1960. Porém, como universidade, a UFERSA possui menos de 15 anos, enquanto a UnB possui quase 60 anos de fundação. Se observarmos seus cursos jurídicos, teremos uma diferença de quase 50 anos, já que o curso de Direito da UFERSA somente teve início no ano de 2010, ao passo que o curso jurídico da UnB existe desde a criação da instituição, em 1962, que já nasceu com a oferta de várias graduações na capital federal do país.

O PDI da UFERSA 2015-2019 estabelece para si responsabilidades sociais na condução dos “processos de ensino, pesquisa e extensão”, projetando “construir em seus discentes perfis que potencializem a inclusão dos mesmos no mercado de trabalho, com base em competências” e, para tanto, prevê expressamente a oferta de “bolsas de diferentes modalidades” (UFERSA, 2015, p. 19).

Vislumbra-se, logo no PDI, que as “competências” devem ser a base para os processos de aprendizagens estudantis na universidade. A previsão de bolsas corresponde a um auxílio financeiro para combater um dos motivos da evasão ou baixo rendimento acadêmico. Todavia, é preciso que a gestão acadêmica trabalhe com os membros da comunidade acadêmica os demais aspectos da permanência com equidade, nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão, o que demanda práticas pedagógicas plurais.

O PPI da UFERSA disponível ainda é datado de 2011, período anterior à implementação das cotas na UFERSA, que somente teve início após a vigência da Lei n.º

²⁶⁵ A excelência desta instituição situada no oeste potiguar, no interior da região semiárida nordestina (atualmente, com seu campus sede em Mossoró e outros campi em Angicos, Caraúbas e Pau dos Ferros), tem sido reconhecida a ponto de ser considerada entre as 30 principais universidades do país, tida como a 1ª do interior do Norte e Nordeste e a 5ª do Nordeste (incluindo as IES das capitais). Os índices classificatórios têm sido noticiados pela Assessoria de Comunicação da UFERSA, em matérias hospedadas no site oficial da instituição, como esta notícia de novembro de 2017, disponível no link: <https://assecom.ufersa.edu.br/2017/11/28/ufersa-avanca-3-posicoes-no-igc-nacional-e-continua-no-topo-entre-as-instituicoes-do-interior-do-n-e-ne/>.

12.711/2012. Apesar disso, já estabelecia concepções pedagógicas que, se vivenciadas, seriam compatíveis com a heterogeneidade estudantil.

Como diretriz da política acadêmica, o PPI prevê a superação do “conteudismo” e da “fragmentação do conhecimento”, a demandar uma “reorientação do papel do docente e discente, como parceiros na produção do conhecimento. Ou seja, cabe ao docente o trabalho de orientar o método científico e ao discente a responsabilidade de produzir seu aprendizado”. Essa posição indica, claramente, a educação centrada no aluno, o uso de metodologias ativas pelos professores, um chamado à interdisciplinaridade e uma aproximação entre teoria e prática durante a formação (UFERSA, 2011, p. 21).

O PPI também prevê que “não há distanciamento entre as dimensões ensino, pesquisa e extensão, mas há entre elas um diálogo dinâmico no qual os discentes estão envolvidos”, o que nos faz pensar na curricularização destas práticas. No que toca à “política de ensino”, coloca como grande desafio “ampliar a concepção do ensinar para a do aprender”, o que significa não pensar apenas naquele que ensina (professor), mas também no sujeito aprendiz (aluno), embora na construção coletiva essas posições sejam ambivalentes (educador-aprendiz e aprendiz-educador). Essa proposta do PPI alberga “o fortalecimento das singularidades”, não como individualismos ensimesmados, “mas como componente constitutivo de qualquer experiência coletiva, pluralista e criadora de novas experiências sociais e também dos espaços sociais” (UFERSA, 2011, p. 21). A nosso ver, mesmo antes das ações afirmativas na UFERSA, o documento institucional já se preocupava com a pluralidade estudantil em seus processos educacionais, não apenas no aspecto de assistência financeiro-material.

Com essa compreensão, o PPI evidencia uma autocrítica ao dizer que, na UFERSA, a flexibilidade curricular é muito focada em certos componentes curriculares optativos já previstos, em regra, oferecidos nos últimos semestres, e em atividades complementares mais gerais. Todavia, o documento afirma que, “ainda que o termo flexibilidade pudesse denotar uma possibilidade do discente exercer alguma autonomia sobre seu processo de formação, isso não ocorre”, pois há recesso de regulação e os alunos terminam não ficando tão livres para escolher seus itinerários formativos, “não é possível aos discentes imprimir em seu percurso acadêmico um diálogo entre sua particularidade e a generalidade proposta pelo curso” (UFERSA, 2011, p. 22).

Para o PPI, “a flexibilidade da matriz curricular deve prever a possibilidade do discente cursar componentes curriculares de outros cursos e universidades”, podendo ser assistido por um tutor para “debater e dialogar as opções do discente quanto à composição dessa dimensão de seu currículo”, superando a visão do “espaço da sala de aula como lugar

privilegiado de produção do conhecimento adotando outras modalidades, como projetos de pesquisa e extensão, grupos de estudos, entre outros” (UFERSA, 2011, p. 23).

Por fim, ao tratar dos estágios, o PPI revela, mais uma vez, sua preocupação com a heterogeneidade discente ao expressar que há, basicamente, dois perfis de estudantes: aqueles que dispõem de tempo integral à universidade e aqueles que já estão inseridos no mercado de trabalho. Por causa “dessa diversidade, a atividade de estágio carece de um processo de adequação entre a trajetória dos discentes e aquilo que é oferecido pelo curso”. Ao se referir à categoria “trajetória discente”, claramente, se demonstra uma concepção alinhada ao que temos defendido na tese.

O Projeto pedagógico do curso (UFERSA, 2009) de graduação em Direito da UFERSA foi elaborado em 2009, tendo sido autorizado, em 2010, o funcionamento do curso. Portanto, a elaboração do projeto e seu início foi anterior ao sistema de cotas para todas as universidades federais. Com um corpo de 30 professores jovens e quase todos com doutorado concluído e em regime de dedicação exclusiva, o curso vem obtendo nota máxima no ENADE, conceito 4 (do máximo 5) na avaliação do MEC quando do reconhecimento do curso em 2016, bem como ocupado os primeiros lugares no ranking nacional de aprovação nos exames da OAB, inclusive, recebeu o Selo OAB Recomenda²⁶⁶⁻²⁶⁷.

O perfil do graduando, previsto no PPC, por ser o primeiro curso jurídico da instituição, não tendo como antever totalmente o perfil concreto dos seus alunos, acabou resultando na reprodução do texto das DCN vigentes à época, com poucos ajustes, o mesmo ocorrendo com as 8 competências listadas no projeto. A estrutura curricular prevê 3.800 horas, com 3.060 horas de créditos nas disciplinas obrigatórias (teóricas), somadas às 240 horas de Estágio Supervisionado (prática obrigatória), às 60 horas referentes ao TCC (obrigatório) e às 200 horas de atividades complementares (obrigatórias), restando apenas 240 horas para as disciplinas optativas. Ou seja, pouco mais de 93% do currículo é predefinido e inflexível.

Apesar disso, o PPC afirma que as disciplinas foram organizadas de forma a não permitir o excesso de carga horária ou sem superposição de conteúdos, para assegurar a

²⁶⁶ Algumas matérias a respeito foram publicadas pela Assessoria de Comunicação da UFERSA e podem ser consultadas no link a seguir: assecom.ufersa.edu.br/tag/oab/.

²⁶⁷ A aprovação do mestrado em Direito da UFERSA, pela CAPES, no final de 2018, garantido formação continuada e pesquisas mais avançadas, juntamente com a expressiva aprovação dos alunos nos estágios remunerados concorridos na região, somado ao intenso envolvimento discente em projetos de extensão, são fatores que corroboram para uma visão positiva deste curso novo, considerando que a primeira turma de egresso colou grau em 2015. A repercussão pode ser vista no *link*: <https://assecom.ufersa.edu.br/2018/09/17/alunos-de-direito-da-ufersa-preenchem-quase-todas-as-vagas-de-estagio-da-justica-federal-em-mossoro/>.

interdisciplinaridade. Defende-se uma relação essencial entre teoria e prática e está prevista a orientação aos alunos para escolherem as optativas a serem cursadas, como se houvesse grande flexibilidade curricular que possibilidade, como previsto, “a consolidação do conhecimento específico de uma área” (UFERSA, 2009, p. 13).

Ainda, o PPC estabelece a criação do Núcleo de Extensão e Pesquisa (NEP), inexistente após quase 10 anos de vigência do projeto. Ao tratar das “formas interdisciplinaridade”, se restringe “aos saberes produzidos nas Ciências do Direito” para viabilizar a “interação teoria-prática” e se refere a “uma verve que seja capaz de imbricar os conteúdos de cada disciplina, emprestando-lhes fluidez, continuidade e organicidade”, centralizando, claramente, a aprendizagem em conteúdos e, ainda, apenas jurídicos (UFERSA, 2009, p. 48).

Quando trata do acompanhamento e avaliação, o PPC informa a necessidade do Núcleo Docente Estruturante (NDE) assessorar o Colegiado e Coordenação do Curso na avaliação da execução do projeto, com função pedagógica, diagnóstica e de controle, para se alinhar ao SINAES. Estão previstos seminários, para essa finalidade, ao final de cada semestre letivo, com participação de alunos e docentes, para apresentação de relatórios parciais, de modo a consolidar gradual e sistematicamente a avaliação do projeto, contínuo e global²⁶⁸.

Ao especificar o acompanhamento do processo de ensino e da aprendizagem, o PPC se mostra equilibrado quanto à avaliação de conteúdos e competências, bem como de professor e alunos, prevendo procedimentos diversificados para verificação da aprendizagem do aluno e também do ensino docente, em variados momentos.

Algo “diferenciado” do curso de Direito da UFERSA, em relação a maior parte dos cursos jurídicos do país, é a previsão de 11º períodos e com disciplinas incomuns, como “direito do agronegócio”, “direito digital”, “direito do petróleo e gás”, traduzindo um certo apelo regional. Isso se explicita quando, no primeiro tópico do PPC, “Histórico e Diagnóstico da UFERSA”, há uma referência à tradição da UFERSA de se relacionar “com as

²⁶⁸ Como membro do NDE, desde o final de 2015, informamos que esses seminários e relatórios, infelizmente, não têm sido realizados. Houve, em 2014, a formação de comissões para revisão do PPC. Todavia, com o afastamento de muitos docentes efetivos para capacitação, se compreendeu que o melhor momento para elaborar um novo PPC seria quando do retorno da maior parte destes professores, o que ocorrerá até o final de 2019. Além disso, as reuniões e trabalhos das comissões evidenciaram intensos debates político-ideológicos comuns às questões educacionais, muito importantes para definição do perfil do curso e amadurecimento do ambiente democrático e plural. Com a aprovação de novas DCN do MEC, no final de 2018, concedendo prazo de até 02 anos para implantação, a expectativa é de que em 2020 se avance nesse processo, para construção de um novo PPC. Desta feita, com melhores condições de assimilar a heterogeneidade estudantil e também os perfis docentes.

potencialidades de desenvolvimento de seu contexto geográfico”, mencionando atividades produtivas locais ligadas à exploração mineral e agropecuária, assumindo um “compromisso de formadora de mão-de-obra qualificada” (UFERSA, 2009, p. 6-7).

Por fim, ainda não temos notícias de pesquisas acadêmicas sobre o próprio curso além daquelas que temos orientado em trabalhos de conclusão de curso de alunos da UFERSA, citados em nota de rodapé²⁶⁹. Apesar disso, acreditamos que os dados fornecidos acima já são suficientes para uma compreensão preliminar do curso analisado nesta pesquisa.

7.2 Análise dos dados coletados

Neste tópico do trabalho, trataremos das etapas próprias ao método da análise de conteúdo, assim como traremos as análises e respectivas representações geradas pelo *software* Iramuteq, concluindo com as nossas inferências e interpretações, propriamente ditas, da realidade empírica investigada.

Como dito no início da tese, no tópico “Estratégias de abordagem teórico-metodológica”, os instrumentos de coleta seguem como “apêndices” deste volume, permitindo-se consultar às perguntas feitas aos entrevistados, já que não iremos fazer a análise no estilo “pergunta por pergunta”, conforme será explicado mais adiante.

7.2.1 Etapas da análise de conteúdo

Como dito no capítulo que tratou, especificamente, das “estratégias de abordagem teórico-metodológica”, os dados coletados, mediante as técnicas de entrevista e grupos focais, passarão pela Análise de Conteúdo (AC), inspirada em Bardin (1979), com apoio do *software* Iramuteq. Essa articulação de recursos já é validada pela comunidade acadêmica, consoante demonstramos no referido capítulo que dispôs sobre a metodologia.

²⁶⁹ Ingrid Silva Cavalcante, em 2019, apresentou o trabalho intitulado “As diretrizes curriculares nacionais e os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em direito da UFERSA e da UERN em Mossoró/RN sob a ótica do modelo SPICES de estratégias educacionais”. Por sua vez, Hidalgo Xavier de Sousa Rebouças, em 2016, escreveu “Os meios consensuais de resolução de conflitos como método de acesso à justiça e de formação do acadêmico de direito: um estudo de caso no núcleo de práticas jurídicas da UFERSA” e, na mesma linha e no mesmo ano, Letícia Moreira Lima Vieira abordou “O papel dos núcleos de práticas jurídicas na educação do bacharel em direito através da análise do NPJ/UFERSA”. Os textos estão disponíveis no acervo virtual da Biblioteca da UFERSA, que pode ser acessado pelos *links* <https://sigaa.ufersa.edu.br/sigaa/public/biblioteca/buscaPublicaAcervo.jsf?aba=p-biblioteca> e <http://repositorio.ufersa.edu.br/>.

Frisamos que esse recurso tecnológico é ainda mais recomendado em casos de entrevistas longas e *corpora* textuais extensos, porquanto as operações realizadas pelo Iramuteq dispensam análise minuciosa de cada fragmento de texto, haja vista que sua programação foi preparada para selecionar, classificar e gerar representações gráficas significativas para interpretações válidas.

Para Bardin (1979, p. 95), a organização da análise se processa em três fases ou polos cronológicos: “1º) pré-análise; 2º) exploração do material; 3º) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Na pré-análise, há mais espaços para intuições. Essa “fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (BARDIN, 1979, p. 95 – itálico no original)”. Estas ações não são, necessariamente, cronologicamente lineares e são interdependentes.

Esta etapa se caracteriza pela **leitura “flutuante”** (aproximação inicial do analista em relação ao texto, na qual emergem hipóteses, projeções teóricas e reflexões acerca das técnicas aplicáveis). Durante a pré-análise, também ocorre a **escolha dos documentos**, para se constituir o *corpus*, composto pelo conjunto textual a ser analisado. Essa escolha, por sua vez, deve observar as regras da **exaustividade** (inclusão de todos os elementos, não-seletividade, exceto quando rigorosamente justificados os recortes), **representatividade** (a amostra deve ser compatível com o alcance e objetivo da análise, considerando o universo investigado²⁷⁰), **homogeneidade** (documentos obtidos de modo similar), **pertinência** (fontes adequadas ao objetivo da análise).

Observamos cada uma dessas regras. Após a coleta dos dados, que contou com a gravação dos áudios das entrevistas e dos grupos focais, as falas foram transpostas para o formato textual, a permitir a realização da leitura flutuante. Em seguida, todos os trechos das respostas foram armazenados em arquivos digitais, excluindo-se o teor das perguntas (falas do pesquisador-entrevistador), compondo os textos do *corpus* analítico, caracterizando-se como

²⁷⁰ Como temos frisado, nossa pesquisa qualitativa não se propõe a produzir generalizações para outras instituições ou mesmo para outros aspectos da realidade institucional não investigados, embora tenhamos clareza de que as narrativas colhidas são, suficientemente, representativas para permitir uma análise rigorosa, porquanto foram ouvidos os principais segmentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem da UFERSA e UnB (gestores acadêmicos, docentes e discentes), por meio da amostragem intencional já justificada no início da tese. Os servidores técnicos, de suporte administrativo e pedagógico, poderiam também ser participantes da pesquisa, todavia, nos pareceu inviável aplicar perguntas semelhantes as que foram feitas aos demais entrevistados, por serem focadas nas atividades de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão nos cursos jurídicos. Elaborar outro instrumento ampliaria a complexidade no tratamento dos dados, comprometendo a comparabilidade dos resultados, especialmente, considerando as distinções organizacionais entre UFERSA e UnB no que tange à estrutura e atribuições destes servidores.

amostra exaustiva, representativa, homogênea e pertinente, segundo as definições de Bardin, acima expostas.

Para melhor organização da análise, via Iramuteq, o *corpus* total foi subdividido em dois grandes grupos: documentos da UnB e documentos da UFERSA, os quais, também, foram seccionados em duas porções cada um, respectivamente: grupos focais da UnB e entrevistas da UnB; grupos focais da UFERSA e entrevistas da UFERSA. Assim, obtivemos quatro *corpora*, os quais serão processados no citado *software* e permitirão análises mais aprofundadas e comparativas entre as instituições de ensino, assim como entre as percepções dos estudantes e dos docentes/gestores.

Ainda na fase de pré-análise, Bardin (1979, p. 98-100) prevê a “formulação das hipóteses e dos objetivos”, além da “referenciação dos índices e a elaboração de indicadores”, e “preparação do material”.

Na introdução deste trabalho, expusemos a hipótese de que as reflexões em torno da educação jurídica, historicamente, não se concentraram em pensar no estudante como sujeito central do processo ensino-aprendizagem, muito em razão da pouca heterogeneidade entre os alunos dos cursos jurídicos, cenário que tem se modificado atualmente com a implementação do sistema de cotas. Assim, esperamos verificar se as diferenças entre os aprendizes são tidas como elementos significativos para a aprendizagem, que seja centrada no estudante e voltada para desenvolvimento de competências. A nossa hipótese é de que muito das concepções e práticas do ensino jurídico precisa ser transformado para reconhecer e gerir a heterogeneidade discente de modo a se compatibilizar com uma aprendizagem jurídica equitativa e participativa²⁷¹.

Pelo menos do ponto de vista teórico, as produções acadêmicas, algumas inclusive, citadas no curso desta tese, passam a dar maior atenção aos discentes, o que é fundamental para dinamizar práticas pedagógicas alinhadas à nossa tese de que a educação intercultural e inclusiva, compatível com a educação pública, deve assegurar acessibilidade metodológica, visando à permanência estudantil com equidade, para que a aprendizagem seja considerada de qualidade e significativa para estes estudantes concretos e não sujeitos abstratos.

Em razão disso, defendemos que a educação jurídica deve ser baseada em competências, a contemplar conteúdos/saberes/conhecimentos, habilidades/capacidades,

²⁷¹ Essa nossa hipótese dialoga com o pensamento de Perrenoud, trazido por Isabel Simões Dias (2010, p. 76), a qual afirma que “uma abordagem por competências muda os ofícios dos seus intervenientes, ou seja, muda o ministério do aluno e do professor. O estudante terá que se envolver, terá que se entusiasmar com as aprendizagens a realizar. O docente, por sua vez, transforma-se num fiador de saberes, num organizador de aprendizagens, num incentivador de projectos, num gestor da heterogeneidade, num regulador de percursos formativos”.

atitudes/valores plurais, democraticamente, acolhendo e dialogando com a heterogeneidade estudantil e com as diversas cosmovisões presentes na sociedade e na comunidade acadêmica, sem discriminar epistemologias ou métodos, identidades etnoculturais ou segmentos socioeconômicos.

Se a centralidade do processo educacional for a figura do professor como fonte do saber ou nos atos de repassar e memorizar conteúdos, frustra-se a concepção defendida nesta tese, a qual reconhece a importância do docente e dos conhecimentos, porém sem limitar o estudante a mero aprendiz passivo e sem cultura, nem tampouco prestar um culto a um conhecimento destacado na preleção, sem capacidade de mobilizá-lo técnica e eticamente.

Projetando para a análise empírica dos cursos jurídicos da UnB e UFERSA, temos a **hipótese** de que, assim como a revisão bibliográfica evidenciou, as práticas educacionais vivenciadas nas citadas instituições, ainda, são marcadas pela marginalização (não centralização) dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, inviabilizando uma adequada e plural formação por competências. Os dados coletados nas entrevistas e grupos focais nos permitirão confirmar ou não essa conjectura, com **objetivo** de não apenas demonstrar o quadro atual dos cursos jurídicos examinados, mas de, com isso, identificar aspectos e perspectivas que sinalizem potencialidades e desafios para concretização da concepção de educação que estamos a defender.

Compreendidos o quadro hipotético a ser, de certa forma, “testado” e o objetivo central da análise dos dados sobre a realidade empírica, temos a seguir a etapa que trata da **referenciação dos índices e a elaboração de indicadores**, segundo Bardin (1979). Para esta autora, os textos manifestam índices que podem, por exemplo, fazer referência a um dado tema na mensagem do entrevistado, de modo que sua repetição frequente, sistematicamente analisada, indicará a importância de certo aspecto dentro do *corpus*.

Como iremos trabalhar com o Iramuteq, que opera decompondo o *corpus* em segmentos de textos (unidades de análise que correspondem ao ambiente de localização das palavras) e com base na frequência das formas textuais (que são as palavras identificadas pela lematização, a partir da raiz de cada termo), o *software* fornecerá indicadores seguros, largamente validados pela comunidade científica que o utiliza, inclusive, para propor uma categorização do *corpus*. Após a categorização do Iramuteq, que é feita em classes, teremos elementos mais precisos para dialogar com nosso referencial teórico, a partir do qual precederemos à análise dos dados. Além disso, o Iramuteq informa a quantidade de *hapax* (palavras que só aparecem uma única vez no texto), o que também pode significar algo

relevante para a pesquisa, como sendo denotador ou sugestivo de pouca importância dada à questão ligada àquela palavra²⁷².

Com a aplicação do Iramuteq, as operações apontadas por Bardin (1979, p. 100 e 104) “de *recorte do texto* em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e de modalidade de *codificação* para o registro dos dados” serão processadas pelo *software*, o qual realizará a organização da codificação de modo quantitativo (estatístico) e categorial, por meio do “recorte: escolha das unidades; a enumeração: escolha das regras de contagem; a classificação e a agregação: escolha das categorias”.

Como reconheceu a própria Bardin (1979, p. 22), o tratamento informático veio a “permitir o ‘digerir’ rápido de quantidades de dados impossíveis de manipular manualmente e autorizar testes estatísticos impraticáveis anteriormente”, de modo que o uso de programas (afirmamos nós, como o Iramuteq) “tem consequências sobre as questões privilegiadas da análise de conteúdo. O *computador*, (sic) vem oferecer novas possibilidades”.

Por fim, a pré-análise se encerra com a **preparação do material**, que, em nosso caso, consistiu na transcrição das entrevistas gravadas em áudio e, na sequência, formatação do arquivo digital nas condições exigidas para análise do Iramuteq, consoante orienta também Bardin (1979, p. 101), a qual afirma que “no caso de tratamento informático, os textos devem ser preparados e codificados segundo as possibilidades de ‘leitura’ do ordenador e segundo as instruções do programa”.

Os tutoriais e manuais do *software* Iramuteq (CAMARGO, JUSTO, 2013 e 2018) recomendam salvar o arquivo no formato “txt” UFT-8, alinhando o texto à esquerda, sem tabulações, iniciando o texto com quatro asteriscos acrescidos de um espaço antes de outro asterisco para identificar a linha de comando e/ou título do *corpus*/variável (**** *exemplo_de_título_do_corpus). Também se recomenda deixar o texto num só parágrafo, não usar negrito ou itálico, revisar e padronizar as siglas²⁷³, escrever números em algarismos e não por extenso, não usar certos sinais (porcentagem, apóstrofo, cifrão, reticências, travessão, asteriscos, hifens, aspas ou parênteses), preferir próclise à ênclise para não usar hifens, usar

²⁷² Acerca disso Bardin (1979, p. 116) diz algo interessante: “Por vezes torna-se necessário distanciarmo-nos da crença sociológica na significação da regularidade. O acontecimento, o acidente e a raridade, possuem, por vezes, um sentido muito forte que não deve ser abafado”.

²⁷³ As siglas UFERSA e UnB, quando não se referiam especificamente à Universidade Federal Rural do Semi-árido ou Universidade de Brasília, respectivamente, foram substituídas pelo termo “universidade”, pois entendemos ser importante compreender qual a concepção que os participantes possuem sobre o papel da universidade e, assim, os termos que se associam a ela ficarão mais nítidos na forma de operar o Iramuteq. Quando, eventualmente, precisarmos analisar, individualmente, a fala de um entrevistado, este termo poderá ser percebido como se referindo à UFERSA ou UnB, ou será interpretado “universidade” como a instituição educacional de nível superior de um modo geral, a depender do contexto da narrativa.

traço inferior ou *underline* para unir termos de substantivos compostos, entre outras recomendações que seguimos no preparo do *corpus*.

Ainda, unificamos termos sinônimos para nossa pesquisa ou com mesmo sentido para a análise. Como exemplo, temos os vocábulos “aluno”, “aluna”, “alunos”, “alunas”, “discente” e “discentes”, os quais foram todos substituídos por “estudante”, já que o *software* identifica a frequência das formas pelo radical, não distinguindo as flexões verbo-nominais das palavras. Assim, “estudantil” e “estudante”, por terem mesmo radical, serão contabilizados como uma mesma forma²⁷⁴. É que o Iramuteq opera com base na lematização, deflexionando uma palavra para determinar o seu lema, bem próximo do que a língua portuguesa nomina como radical ou semantema das palavras (as flexões são os lexemas). As variações, flexões ou lexemas de um mesmo lema serão tratados como a mesma forma para fins de análise do programa. Os verbos são convertidos ao infinitivo, os substantivos ao singular e os adjetivos ao masculino singular, seguindo um dicionário interno do programa, mas que não realiza desambiguação, não diferenciando termos homônimos. Quando as palavras são de classes gramaticais diferentes, como “estudar” (verbo) e “estudante” (substantivo) ou “teoria” (substantivo) e “teórico” (adjetivo), o Iramuteq não considera como mesma forma, ainda que tenham lemas semelhantes, analisando cada vocábulo como palavras diferentes.

Com efeito, o papel de interpretar é mesmo do pesquisador e não do *software*. Por essa razão, para embasar nossas inferências e conclusões, além das informações geradas pelo Iramuteq, a partir dos dados automaticamente processados, recorreremos a citações diretas dos dados/textos para apresentar nossos resultados, o que servirá, inclusive, para validar ou demonstrar limites do *gadget*, mas, sobretudo, será um indicador para fundamentar as inferências. Tais citações serão feitas, contudo, sem identificar os entrevistados, apenas referindo se são estudantes ou professores e a qual instituição estão vinculados (UFERSA ou UnB). Nesse sentido, também serão removidos os textos de apresentações dos alunos no início dos grupos focais, em que informam o nome, idade, período, local de nascimento e de residência, para assegurar o anonimato e também não inserir no *corpus* textos que não são relevantes para análise, por não serem respostas às perguntas centrais da pesquisa²⁷⁵.

²⁷⁴ Algo semelhante foi feito com o termo “faculdade” nas falas dos entrevistados da UnB, que possui uma faculdade de Direito. Substituímos a palavra “faculdade” por “curso” ou “universidade”, a depender, respectivamente, se fazia referência direta à graduação em Direito ou à instituição universitária como um todo. No caso da UFERSA, o curso de Direito não está numa Faculdade, pois esta IES se organiza em Centros e Departamentos. Então, não há referência à “faculdade” nas falas dos participantes da UFERSA.

²⁷⁵ Apesar de retirarmos do *corpus* as identificações dos alunos, essas falas foram importantes para iniciar os grupos focais, aproximando os sujeitos para um diálogo de trocas mais pessoais em que as

Importante registrar, ainda, que iremos operar com as definições padronizadas (*default*) para realizar as análises com o Iramuteq. Como exemplo, o padrão utilizado define o tamanho do segmento de texto (unidade de contexto elementar)²⁷⁶, que pode não corresponder, totalmente, à pontuação dos períodos ou ao tamanho de frases ou parágrafos.

Apenas uma modificação será realizada nas definições *standards* e se refere à escolha das classes gramaticais que serão consideradas como ativas e suplementares. Por padrão, os adjetivos, advérbios substantivos e verbos vêm marcados como formas ativas, enquanto as demais classes de palavra são marcadas como suplementares. O Iramuteq permite, na opção “propriedades”, também marcar certas classes como “eliminadas”. Nesta definição, o pesquisador seleciona quais as classes gramaticais deseja considerar ativas na análise (0 = palavras são eliminadas; 1 = palavras são ativas; 2 = palavras são suplementares). Após alguns testes livres do *software*, aplicados ao *corpus*, notamos que os advérbios, muito recorrentes nas falas dos entrevistados, nas visualizações geradas pelo Iramuteq, terminavam por “poluir” as representações e pouco forneciam de esclarecimento. Tendo em vista que a frequência, a repetição dos termos, é o principal elemento de análise do Iramuteq e é um indicador de intensidade (semelhante à função sintática de muitos advérbios), entendemos que seria melhor marcar como “ativas” somente as principais classes gramaticais das orações, quais sejam, verbos, substantivos e adjetivos, que indicam ação, nomes e seus qualificadores. Com isso, os advérbios não foram eliminados da análise, mas ficaram como formas secundárias (suplementares). Apenas foram eliminadas da análise as seguintes classes gramaticais (artigos indefinidos, artigos definidos, pronomes relativos, pronomes pessoais, pronomes possessivos, números, adjetivos numéricos, preposições)²⁷⁷.

Apesar da possibilidade de separar, manualmente, o *corpus* por tema, entendemos que nossos roteiros de entrevistas e grupos focais foram elaborados com base num mesmo tema (“educação ‘jurídica’ universitária contemporânea”), embora com nuances e categorias diferentes em cada pergunta (função da universidade, estratégias de ensino-aprendizagem,

subjetividades de afirmavam, reconhecendo suas origens socioculturais. Em todos os grupos focais realizados, foi evidente a heterogeneidade estudantil, porquanto, embora a faixa etária (18 a 22 anos) fosse a mesma, os locais de nascimento e moradia, o histórico escolar e as condições econômicas e étnicas eram bastante diversificadas, confirmando nossa tese de que há diferenças e desigualdades entre os discentes.

²⁷⁶ Salviati (2017, p. 11 e 26) afirma que o padrão do Iramuteq, para tamanho do segmento de texto, é de 40 caracteres, “média de 6 a 7 palavras”, também que “são fragmentos de texto, na maior parte das vezes, do tamanho de três linhas, dimensionadas pelo próprio software em função do tamanho do *corpus*”.

²⁷⁷ No anexo do Manual do Iramuteq, Salviati (2017, p. 100-101) traz um exemplo de aplicação do software a um dado *corpus*. Nesta análise, ela coloca o advérbio como forma suplementar e também exclui as classes gramaticais que eliminamos, sob a justificativa de que prejudicavam “a análise das formas mais importantes encontradas” ou “por não acrescentarem nada ao texto e ao mesmo tempo prejudicarem a visualização dos resultados”.

currículo, competências, heterogeneidade estudantil, permanência, etc.), para ampliar a liberdade dos entrevistados e também permitir que os participantes acrescentassem mais informações, complementando respostas anteriores ou se referindo a elas ao longo do processo de coleta, dando coesão e coerência ao texto (“como eu disse antes e reafirmo”), apresentando contradições (“olhando bem, eu penso diferente do que pareceu a minha fala anterior”) ou exigindo maiores elucidações (“na verdade, é preciso deixar mais claro”).

O que poderia ser visto como redundância, na verdade, foi uma estratégia para aprofundar no tema, gradativamente, por camadas ou níveis, sem antecipar elementos que poderiam guiar respostas ou influenciar as compreensões mais espontâneas dos sujeitos. Isso justifica a viabilidade e a adequação de procedermos a comparações entre as respostas dos entrevistados de cada instituição e segmento (docente ou discente), uma vez que foram indagados a respeito das mesmas coisas, mesmo tema. As perguntas estão, assim, indissociáveis umas das outras, sendo prova disso as recorrentes referências dos participantes a perguntas ou respostas anteriormente formuladas.

Preparado o material, da forma acima descrita, a fase seguinte diz respeito à **exploração do material**, que é a “administração sistemática das decisões tomadas” na pré-análise, portanto, é a “fase de análise propriamente dita”. Para Bardin, “tratar o material é codificá-lo” e a codificação é uma transformação regrada, que recorta, reúne e quantifica, buscando atingir uma unidade analisável (BARDIN, 1979, p. 101 e 103).

Como já dispusemos, o Iramuteq tratará/codificará os dados brutos, por meio de suas ferramentas, para formar as unidades textuais (recorte), operar a contagem frequencial (enumeração estatística) e reunir os segmentos de textos, agregando-os em *clusters*, destacando-se as palavras ligadas a cada classe e permitindo identificar o respectivo segmento em que se insere cada vocábulo, o que nos permitirá levantar as categorias (categorização) extraídas automaticamente pelo *software* e dialogá-las com as categorias e conceitos da tese.

A “unidade de registro” corresponde à “unidade de significação” de que trata Bardin (1979, p. 104-106) e, em nossa pesquisa, ela será o que o Iramuteq denomina de “segmento de texto”, que é o ambiente dos vocábulos. O *software*, ao considerar a frequência das palavras (chamadas de “formas” pelo programa), culmina também por identificar o “tema”, que Bardin define como sendo um recorte textual de proposições significativas, descobrindo os “núcleos de sentido”. Complementa a citada autora, afirmando que o tema é bastante comum ser a base de análise para respostas a entrevistas individuais ou grupais, interessadas em saber “motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências”, plenamente, compatível com os propósitos da nossa coleta de dados.

Para a etapa de categorização, dentro da codificação que caracteriza a fase de exploração sistemática do material, contaremos com o suporte da análise do Iramuteq chamada de CHD (classificação hierárquica descendente), conforme o método descrito por Reinert:

Ele visa obter classes de segmentos de texto (ST) que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente das ST das outras classes. Esta análise é baseada na proximidade léxica e na ideia que palavras usadas em contexto similar estão associadas ao mesmo mundo léxico e são parte de mundos mentais específicos ou sistemas de representação. Nessa análise, os segmentos de texto são classificados de acordo com seu respectivo vocabulário e o conjunto de termos é particionado de acordo com a frequência das raízes das palavras. O sistema procura obter classes formadas por palavras que são significativamente associadas com aquela classe (SALVIATI, 2017, p. 46).

Para Bardin (1979), a categorização é um processo de classificação que agrupa, após isolar os elementos textuais, aqueles que possuem caracteres comuns, formando classes com base no critério semântico, sintático, léxico ou expressivo, a fim de oferecer uma representação simplificada dos dados brutos, podendo encaixar os elementos em categorias prévias oriundas do referencial teórico-hipotético ou somente definir as categorias como produto da classificação. As categorias devem ter as seguintes qualidades: exclusão mútua (os elementos não podem estar em mais de uma categoria), homogeneidade (as categorias devem ser classificadas com base no mesmo critério), pertinência (adequação do material analisado aos objetivos da pesquisa) e objetividade e fidelidade (a codificação de todo o material deve seguir as mesmas variáveis) e produtividade (os resultados devem ser férteis e úteis para inferências).

Logo, é perceptível que a análise CHD do Iramuteq corresponde ao recurso informático semelhante ao processo de categorização descrito por Bardin, de modo que nossas inferências, que são as interpretações controladas, se utilizarão das classes geradas pelo Iramuteq para dialogar com nossas lentes teóricas. Entre as técnicas mais utilizadas para análise de conteúdo, Bardin (1979) apresenta a análise categorial temática, que é frequencial e transversal, buscando em todo o *corpus* os núcleos significativos ligados ao tema-objetivo, a permitir inferências e abordagens qualitativas. De forma similar, o Iramuteq atua a contemplar as etapas da análise de conteúdo descritas por Bardin.

A última fase, que é do **tratamento dos resultados obtidos e interpretação**, pode valer-se de quadros, diagramas, figuras que destaquem o que for significativo, a fim de dar segurança para as inferências, atingindo os objetivos iniciais ou revelando achados

surpreendentes, as quais “podem servir de base para outra análise”. Lembra Bardin que “a intenção da análise de conteúdo é *a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção*”. Essa dedução feita após explorar o material é que permite a interpretação como significação válida (BARDIN, 1979, p. 101 e 38 – itálico no original).

Com o Iramuteq, vamos gerar representações visuais por meio de três principais ferramentas analíticas do *software*: a CHD, a Análise de Similitude e a Nuvem de Palavras²⁷⁸. A CHD será a principal ferramenta, pois servirá para a análise categorial, ou seja, dela extrairemos as categorias analíticas constantes nas entrevistas, além de selecionarmos as falas consideradas mais relevantes pelo programa computacional. A Análise de Similitude e a Nuvem de Palavras serão apenas exibidas e comentadas brevemente, como formas de evidenciar que a descrição dos dados se compatibiliza com o conteúdo do *corpus* e com as interpretações feitas a partir dos segmentos de texto selecionados.

Aliadas às análises da CHD, de similitude e da nuvem de palavras, faremos menção a algumas frases contidas em respostas dos entrevistados para evidenciar o contexto e os sentidos que os sujeitos participantes da pesquisa manifestaram, segundo nossa interpretação (inferência fundamentada).

Neste instante, iniciaremos a implementação, propriamente dita, da análise, seguindo os contornos metodológicos expostos anteriormente. A pesquisadora Rosália Duarte (2004, p. 221), em seu artigo “Entrevistas em pesquisas qualitativas”, nos fornece orientações preciosas que tentaremos aplicar. Ela afirma que “entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso”, o que não é o nosso caso, como já justificamos no capítulo metodológico, logo no início da tese, quando optamos pela análise de conteúdo.

A autora propõe “segmentar a fala dos entrevistados em unidades de significação”, o que o Iramuteq chama de segmentos de texto, os quais serão, pontualmente, citados para validar nossas inferências, por serem “o mínimo de texto necessário à compreensão do significado por parte de quem analisa” e deverão ser articulados entre si para atingir os objetivos da pesquisa na compreensão da realidade investigada. Rosália Duarte reconhece a

²⁷⁸No Iramuteq, a análise de similitude mostra um grafo que representa a ligação entre palavras do corpus textual. A partir desta análise é possível inferir a estrutura de construção do texto e os temas de relativa importância, a partir da coocorrência entre as palavras. Ela auxilia o pesquisador na identificação da estrutura da base de dados (corpus), distinguindo as partes comuns e as especificidades, além de permitir verificá-las em função das variáveis descritivas existentes [...] A análise por meio de nuvem de palavras mostra um conjunto de palavras agrupadas, organizadas e estruturadas em forma de nuvem. As palavras são apresentadas com tamanhos diferentes, ou seja, as palavras maiores são aquelas que detêm maior importância no corpus textual, a partir do indicador de frequência ou outro escore estatístico escolhido. É uma análise lexical mais simples, porém, bastante interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras-chaves de um corpus, isto é, a rápida visualização de seu conteúdo, pois as palavras mais importantes estão mais perto do centro e graficamente são escritas com fonte maiores (SALVIATI, 2017, p. 69 e 79).

importância de *softwares* nesta etapa e continua a dizer que a interpretação exige que os fragmentos das entrevistas se articulem em torno de categorias de análise, o que o citado *Iramuteq* fará por meio da CHD, organizando as palavras, dentro dos respectivos segmentos, em classes, que atuam como indexadores (DUARTE, 2004, p. 221).

Essas categorias podem ser prévias ou posteriores à análise, mas, em todo caso, cabe ao analista “dar sentido ao conteúdo do mosaico de categorias ou indexadores no interior dos quais estarão agrupadas as unidades de significação, tendo como referência os objetivos da pesquisa e o contexto em que os depoimentos foram colhidos”²⁷⁹⁻²⁸⁰.

Estamos certos de que cabe ao pesquisador atribuir sentido, considerando os referenciais teóricos e os objetivos da pesquisa. Entre nossos objetivos, digamos assim, “pós-tese”, está fazer a devolutiva aos participantes do produto de nossa pesquisa, ciente de que nossa interpretação ou tradução dos dados é propositiva (em parte, construtiva) e não somente descritiva, dado o acréscimo das nossas referências e de nossa carga teórica da observação. Em razão disso, não entendemos que essa devolução deveria ser prévia à apresentação do trabalho à comunidade acadêmica, pois o que, eventualmente, poderia se afirmar como “distorção” da realidade, por parte de algum entrevistado, seria passível de ser vista como uma interpretação possível a partir dos dados, mais ou menos razoável a depender dos interesses do terceiro observador ou de um ou outro informante, o qual também não teria acesso à identificação dos autores de cada fala, inviabilizando uma espécie de conferência.

Rosália Duarte (2004, p. 223) lembra bem “que a fala do entrevistado tem valor nela mesma quando tomada como fonte de conhecimento e não pode ser utilizada como mera ilustração das teorias explicativas”. Podem as narrativas colhidas “fornecer subsídio e base para questionarmos nossos pressupostos e mesmo concepções teóricas estabelecidas e consolidadas”, servindo, inclusive, para “refutar as idéias que o pesquisador tinha a respeito do problema antes de iniciar a pesquisa de campo”.

Por isso, teremos o cuidado de não forçar os dados para que digam aquilo que gostaríamos de ouvir. Como já antecipamos que a etapa empírica da nossa pesquisa não se

²⁷⁹ Duarte (2003, p. 222) cita um exemplo quase idêntico à nossa pesquisa, que merece transcrição: “Assim, por exemplo, numa pesquisa que tenha por objetivo analisar o posicionamento de professores de um determinado curso universitário frente ao ingresso de estudantes por meio do sistema de cotas, poder-se-ia ter como eixos temáticos iniciais para análise das entrevistas concedidas pelos professores: 1) visão de universidade; 2) posição frente ao sistema de cotas; 3) opinião sobre os cotistas; 4) impacto provocado no curso pelo ingresso de estudantes cotistas. A partir daí, proceder-se-ia à construção de subeixos temáticos, cada vez mais precisos e específicos em relação ao objeto de pesquisa, em torno dos quais seriam organizadas as falas dos entrevistados recolhidas a partir da fragmentação dos discursos”.

²⁸⁰ Outra pesquisa que trata de tema relacionado à nossa pesquisa e que usou o *Iramuteq* está descrita no artigo “Representações sociais na internet sobre cotas para negros em universidades federais” (CASTRO, KOELZER, CAMARGO, BOUSFIELD, 2014).

presta a testar nosso pressuposto, que consiste na defesa de uma concepção educacional baseada em competências e centrada no aluno, o conhecimento do campo institucional da UFERSA e UnB é o cerne da tese, que visa identificar desafios para implementação da proposta educacional que defendemos e também fatores propícios revelados por algumas vivências e circunstâncias atuais dos espaços acadêmicos analisados. A coleta de dados consiste na tentativa de dimensionar alguns aspectos vivenciados nos cursos jurídicos que se compatibilizam ou não com nossa forma de encarar a educação jurídica pública de nível superior.

Levantar os dados e interpretá-los não será um esforço desnecessário, mas consistirá numa maneira de “dar espaço para a emergência do novo” (não pesquisado sob a nossa perspectiva) e “é o que justifica a realização de pesquisas empíricas e o que as torna tão fascinantes e tão necessárias ao contexto, um tanto enrijecido e repetitivo, em que vêm sendo realizados (sic) boa parte de nossos estudos” (DUARTE, 2004, p. 223).

A inclusão dos elementos empíricos à investigação da tese também aponta para o fato de que nossa proposta educacional não é irrelevante para os sujeitos do campo, por tocar em aspectos significativos das relações mantidas nos espaços acadêmicos, assim como revela a compreensão de que toda concepção de currículo e de aprendizagem se processa num contexto concreto e real, não apenas como ideias abstratas ou ingênuas a respeito dos enfrentamentos que marcam o ambiente educacional, sobretudo, escolar/formal e público.

7.2.2 Análises textuais do Iramuteq aplicadas aos corpora da pesquisa

Como a nossa amostra textual é composta por 4 *corpora*, sendo 1 *corpus* de docentes entrevistados da UnB, 1 *corpus* dos grupos focais com estudantes da UnB, 1 *corpus* de docentes entrevistados da UFERSA e 1 *corpus* dos grupos focais com estudantes da UFERSA, faremos a descrição de como operamos cada *corpus* com o Iramuteq.

Primeiramente, executaremos as análises dos professores, iniciando pelo *corpus* da UnB e concluindo com o da UFERSA. Em seguida, na mesma ordem, analisaremos as respostas dos alunos de ambas as instituições.

Antes de interpretar, propriamente, os *corpora*, traremos os dados e representações das análises feitas pelo Iramuteq, especialmente a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), complementando, em algumas situações, com a Análise de Similitude e a Nuvem de Palavras, para fins de confirmar a validade da interpretação feita com base na CHD.

7.2.2.1 Análises das entrevistas dos docentes da UnB

O Iramuteq, ao processar o arquivo, contendo as entrevistas dos professores da UnB, identificou, na primeira tela do *software*, denominada “Descrição do *corpus*”, 38.433 palavras, com 1.099 segmentos de texto. Na análise de “Estatísticas”, foram identificados 2.629 lemas e 1.098 *hapaxes*.

Como resultado da análise da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), foram formados 4 *clusters* (classes) abaixo representados, com retenção ou aproveitamento de 776 (70,61%)²⁸¹ segmentos do total de 1.099. O próprio Iramuteq gera o dendograma ou filograma a seguir:

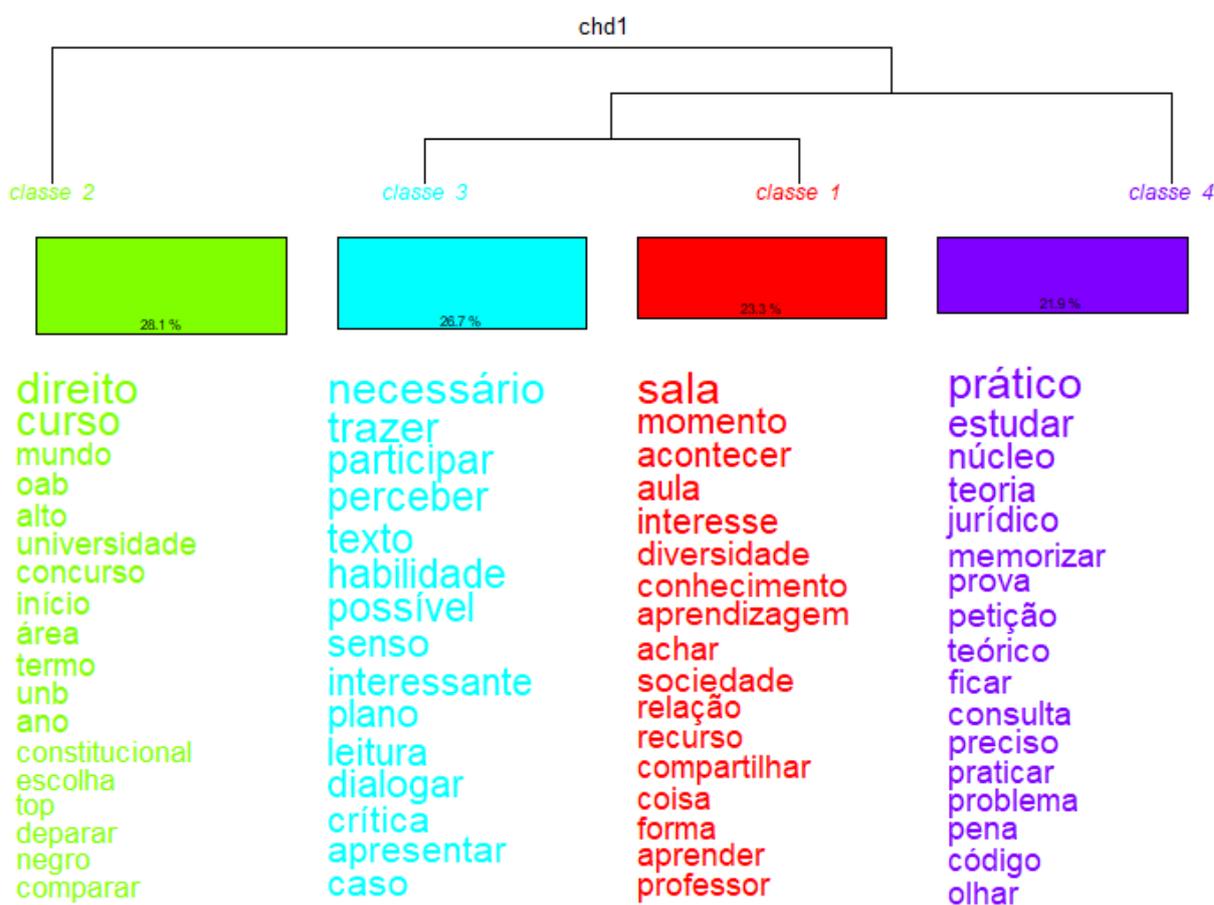


FIGURA 6

²⁸¹ Vamos considerar o aproveitamento de 70% dos segmentos de texto como suficientemente significativo para considerar que o vocabulário dos 7 entrevistados se assemelham. Camargo e Justo, no tutorial produzido em 2016 (p. 21) admitem essa possibilidade: “É importante salientar que as análises do tipo CHD, para serem úteis à classificação de qualquer material textual, requerem uma retenção mínima de 75% dos segmentos de texto (alguns autores, falam da possibilidade de se considerar o aproveitamento de 70% dos segmentos de textos)”. Em tutorial de 2018, eles fazem a seguinte recomendação: “No caso de uma CHD anterior que não reteve no mínimo 75% dos ST, aumente os (sic) diminua o valor do ‘Número de classes terminais da fase 1’ e refaça a CHD para obter uma retenção satisfatória”.

Para comprovar que as classes acima são já representativas do conteúdo do *corpus*, ainda que com retenção de menos de 75% dos segmentos de texto, a fim de obter um percentual maior de segmentos aproveitados, seguindo a recomendação do tutorial citado no rodapé (CAMARGO, JUSTO, 2018), aumentamos para 11 o valor padrão, que é 10, do “Número de classes terminais da fase 1”. Essa mudança resultou num aproveitamento ainda menor de segmentos (66,61%). Por outro lado, quando seguimos a outra orientação, de reduzir o “Número de classes terminais da fase 1”, de 10 para 9, obtivemos um aproveitamento de 77,25% (849 segmentos do total de 1.099), cuja representação é quase idêntica ao dendograma acima apresentado, senão vejamos:

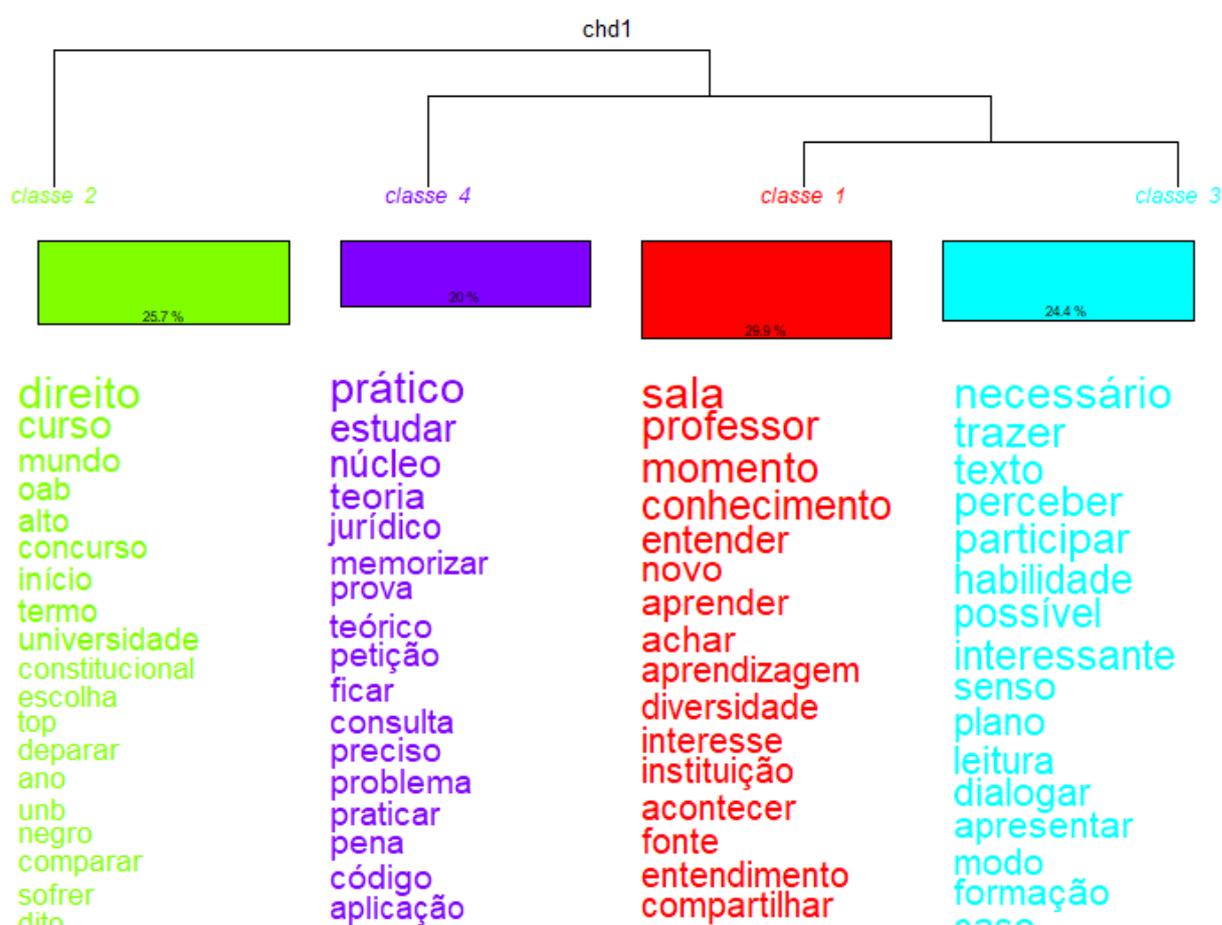


FIGURA 7

Essa semelhança nos permite afirmar que, em ambos os processamentos, a classificação hierárquica descendente identificou que o texto pode ser subdividido nos mesmos *subcorpora*, contendo 04 grupos de segmentos de texto com vocabulário semelhante. As palavras abaixo de cada classe correspondem às formas ativas contidas nos segmentos de textos com maior associação à respectiva classe. Por selecionar maior percentual de

segmentos de texto, iremos aplicar, a partir deste momento, o segundo dendograma, quando das análises subsequentes.

Após identificar as classes, a análise CHD do Iramuteq gera duas novas abas (“Perfis” e “AFC”). Em “perfis”, é possível visualizar todas as palavras (ativas e suplementares) de cada classe. Para explorar cada palavra, o *software* oferece diversas funções, entre as quais o “gráfico de palavra” (*word graph*), a “concordância”, o gráfico da classe (*graph of cluster*) e a “nuvem de palavras” da classe em que se situa aquela palavra.

Na aba AFC (Análise Fatorial de Correspondência), é possível visualizar uma representação fatorial da CHD (com 3 possibilidades: variáveis ativas, suplementares ou classes), distribuindo as palavras das classes como num plano cartesiano, associando as palavras de uma mesma classe num mesmo quadrante ou com as respectivas aproximações e diferenças em relação às palavras das outras classes.

A seguir, somente para demonstrar e permitir uma compreensão mais ampla do *software*, vamos trazer algumas representações geradas pelo Iramuteq, apenas na classe 1, a partir do “gráfico de palavra” (*word graph*) e da “concordância” da palavra “sala” (1º lugar na sua classe), além do gráfico (*graph of cluster*) e a “nuvem de palavras” da classe 1 acima.

Primeiramente, é importante registrar que as palavras abaixo dos quadros referentes às classes correspondem apenas a algumas das palavras da classe e não a todas. As palavras estão numa sequência ordenada não pela maior ocorrência, simplesmente, mas em razão do maior χ^2 de associação dos segmentos de texto que contêm a palavra com a classe²⁸²).

Por exemplo, a classe 1 tem a palavra “sala” com maior χ^2 (43,39). Ele aparece 74 vezes no *corpus*, 59 vezes nos segmentos aproveitados e 40 vezes nos segmentos específicos da referida classe. A classe 1 possui um total de 121 palavras e várias palavras têm maior ocorrência, como “estudante” que aparece 440 vezes no *corpus*, 275 vezes nos segmentos aproveitados e 106 vezes nos segmentos desta classe, mas seu χ^2 é de apenas 14,44, ficando em 22º lugar na lista, a ponto de não aparecer nos dendogramas acima, que trazem as 16 palavras com maior χ^2 da classe 1. Ter grande número de aparições (frequência) e baixo χ^2 numa classe pode significar que certa palavra estaria diluída ou difusa em vários segmentos que atravessam diversas classes, sem uma especificação mais relevante. Desse

²⁸² Salviati (2017, p. 15) define Qui-quadrado: “A distribuição χ^2 ou chi-quadrado é uma das distribuições mais utilizadas em estatística inferencial, principalmente para realizar testes de χ^2 . Este teste serve para avaliar quantitativamente a relação entre o resultado de um experimento e a distribuição esperada para o fenômeno. Isto é, ele nos diz com quanta certeza os valores observados podem ser aceitos como regidos pela teoria em questão. Muitos outros testes de hipótese usam, também, a distribuição χ^2 ”.

modo, as palavras mais associadas às respectivas classes representam ter um pertencimento mais significativo aos segmentos próprios de cada classe.

Para iniciar, vamos gerar a representação do gráfico da palavra “sala” dentro da classe 1, de modo que ela ficará centralizada e as demais palavras se conectarão a ela com maior ou menor intensidade (espessura da linha) ou proximidade (distância). Para ficar compreensível e até mesmo legível (menos poluído), o gráfico, semelhante ao gerado na análise de similitude, conterá apenas as 16 palavras com maior χ^2 da classe 1 (entre 18,92 e 43,39):

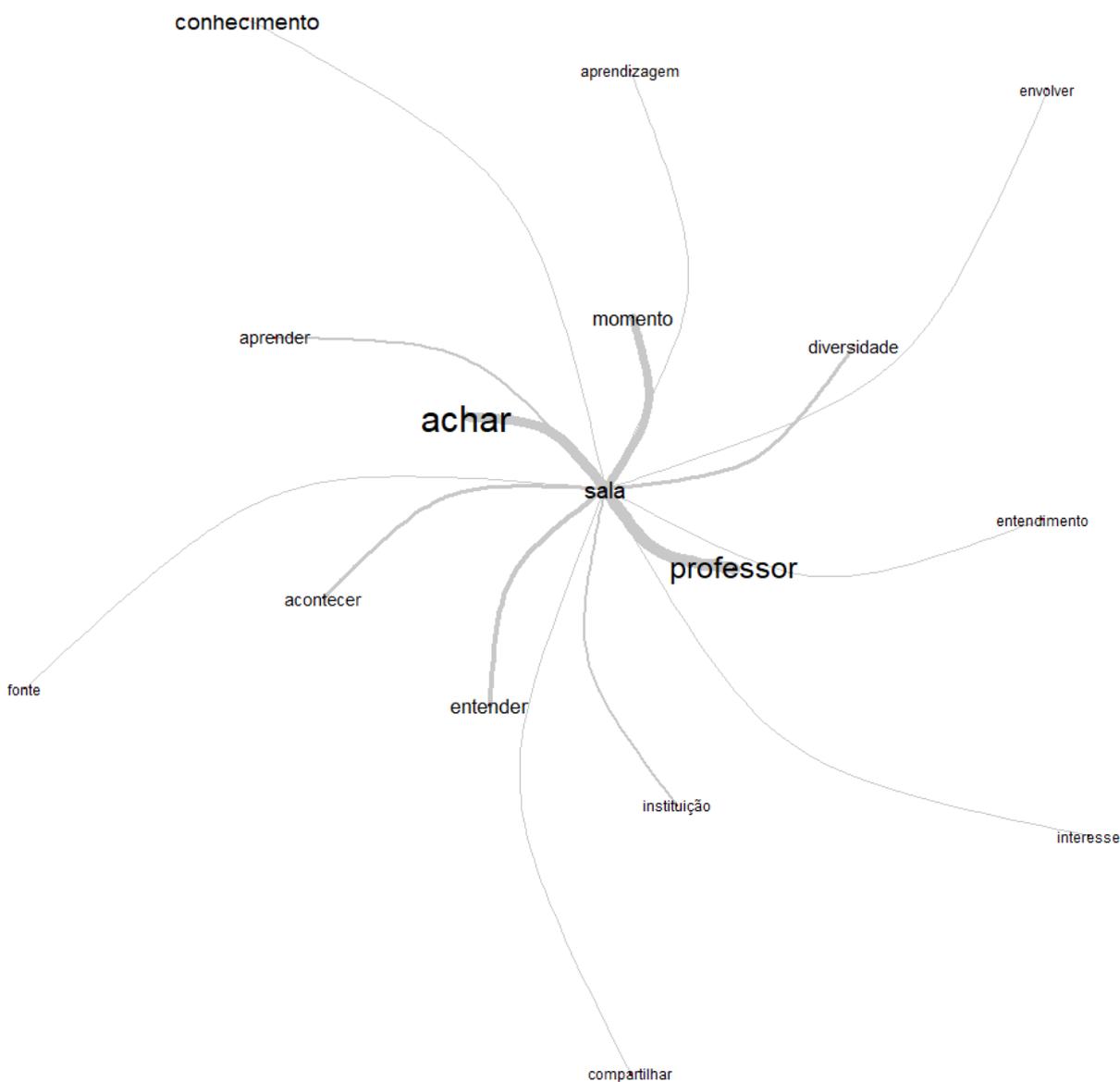


FIGURA 8

Diante deste gráfico, procederemos a breves inferências na forma de comentários a trechos das respostas dos entrevistados que fundamentaram a imagem acima. Essas amostras textuais servirão também de base para as interpretações e comparativos que serão feitos ao final deste capítulo.

O gráfico da palavra “sala”, juntamente com as 16 palavras mais associadas na classe 1, nos revela forte ligação entre as palavras “sala”, “professor” e “momento”. Claramente, as falas dos entrevistados estão se referindo à sala de aula como momento de atuação do professor. Os demais vocábulos que gravitam no entorno, como diversidade, fonte, aprendizagem e conhecimento, por exemplo, evidenciam que esse espaço (sala de aula) é encarado, pelos entrevistados (docentes), como local de referência para a aprendizagem dos alunos, em que se percebe a heterogeneidade estudantil e uma mudança no papel do educador.

Entre os 40 segmentos da classe 1 que possuem a palavra “sala”, selecionamos alguns bem interessantes, destacando-se os termos associados e que aparecem no gráfico acima:

TABELA 5 – ANÁLISE DA CLASSE 1 – DOCENTES DA UNB

SEGMENTOS ²⁸³	COMENTÁRIOS ²⁸⁴
“então eu acho que sim eu nunca fiz um ajuste digamos assim mais específico em relação a isso seja criando categorias diversas de estudantes porque eu sempre tive muito receio de com isso induzir algum tipo de desigualdade que não fosse desejável dentro de sala de aula”	O professor ²⁸⁵ reconhece as diferenças entre os estudantes em sala de aula, mas assume não saber como gerir um planejamento que considere tais distinções, com receio de incorrer em discriminação negativa.
“então eles foram capacitados treinados num ambiente onde a diversidade não acontecia então eles têm essa dificuldade alguns em especial de entender essa diversidade em sala de aula em especial na hora do processo avaliativo”	Um entrevistado sustenta que a falta de capacitação ou treinamento num ambiente de diversidade, que marcou a formação dos próprios professores, explica a inabilidade deles em compreender e atuar no contexto de uma sala de aula mais plural. Essa observação é fundamental por apontar a necessidade de desenvolver formações docentes relacionadas a essa temática.
“a diversidade que você está citando e eu falo de experiências	Esse entrevistado entende que as metodologias ativas são respostas pedagógicas adequadas à diversidade,

²⁸³ Frisamos que o Iramuteq extrai os segmentos de texto sem pontuações, associando as palavras, frases e períodos por suas regras próprias, nem sempre idênticas à forma de construir as orações.

²⁸⁴ Reconhecemos os limites da apresentação e interpretação das falas por meio de tabelas. Todavia, entendemos ser o modo mais didático ou menos confuso de analisar, diretamente, mais de 270 segmentos de texto selecionados, sem prejuízo de inserção, no campo “comentários”, de outros trechos das entrevistas, como maneira de dar mais voz aos sujeitos da pesquisa. Do contrário, sem as tabelas utilizadas, seriam muito mais difíceis a leitura e a compreensão dos dados.

²⁸⁵ No início do trabalho, embora a proporção de docentes mulheres seja menor do que de docentes homens, nos cursos investigados, justificamos a importância de assegurar uma escuta equitativa, de modo que entrevistamos a mesma quantidade de mulheres e homens professores. Apesar disso, naquele momento, explicamos que não faríamos comparações entre percepções e práticas docentes por critérios de sexo ou gênero, por ter nossa pesquisa o foco na comparação interinstitucional (UFERSA e UnB). Neste instante, ao chamarmos todos os sujeitos informantes de “professor”, não excluímos as professoras da análise, mas, como um mecanismo que reforça o anonimato, aproveitaremos a norma formal da língua portuguesa, que, ainda que sujeita a muitas críticas, utiliza o gênero masculino como critério universal, para nos referirmos às pessoas entrevistadas como “entrevistado”, “professor”, “aluno”, sem que essa técnica de redação signifique ou pretenda ser discriminatória.

<p>peçoais e de outras pessoas que trataram com metodologias ativas dentro da sala de aula ou no espaço de aprendizagem na qual ela aprende conteúdos relacionados a um determinado cenário”</p>	<p>enquanto recursos para aprendizagem, por exemplo, de conteúdos em sala de aula ou noutros ambientes (cenários). No contexto desta resposta, além do que está no segmento destacado ao lado, o professor entende que “com as metodologias ativas, quando você torna o sujeito ativo no processo, naturalmente some a diversidade”, quando o método exige o diálogo com os diferentes e transforma o ambiente de aprendizagem num “conjunto cooperativo e colaborativo”, “num processo que ele possa aprender melhor”.</p> <p>Entendemos, pelo contexto da entrevista com esse docente, que a expressão “some a diversidade” não tem o sentido de negar as diferenças, mas de não as tornar obstáculos à aprendizagem, no sentido de que os métodos ativos favorecem trocas que beneficiam a todos os aprendizes. Tais circunstâncias investem no desenvolvimento de competências éticas, interculturais, em valores de convivência, democracia e tolerância, para além de capacidades cognitivas e técnicas.</p>
<p>“enfim eu acho que a sala de aula tem um papel mas eu não me importo se o estudante violento não for as minhas aulas tanto é que eu não faço chamada”</p>	<p>Esse professor chama de “violento” o aluno que consegue se desenvolver muito bem, como uma gíria para “extraordinário” ou “excelente”. Pelo tom, no momento da entrevista, ficou claro que não se referia a um aluno violento no sentido negativo que costumamos usar o termo “violência”. Nessa fala, o docente reconhece que a aprendizagem pode ocorrer independentemente dos discentes comparecerem às suas aulas.</p>
<p>“eu já tive uma experiência uma não algumas experiências como professor em universidade privada o perfil é outro a sala de aula é muito importante pra quem trabalha o dia todo e faz um curso”</p>	<p>Esse entrevistado admite que, para estudantes trabalhadores, que têm uma jornada laboral além das aulas, por suas experiências anteriores, a sala de aula²⁸⁶ se torna “muito importante”. Essa locução permite compreender que a dimensão tempo extraclasse é fundamental para que a sala não seja tão importante, se o estudante tiver oportunidade de aprender em outros momentos e espaços. Essa resposta também chama a atenção para ações que assegurem a permanência e aprendizagem de alunos que possuem vínculo empregatício, não apenas daqueles de baixa renda. Também é notável que</p>

²⁸⁶ A DNC para a Educação Básica pode nos ajudar a não polarizar o tempo de sala de aula e o tempo noutro espaço que pode ser planejado como ingrediente curricular para gerar aprendizagens. A citada DCN explica a pedagogia da alternância, criada na Alemanha há cerca de 140 anos e, hoje, difundida em diversos países. Por esse método, os aprendizes participam, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem, curricularizando o espaço escolar e o externo (laboral, campo, etc.). Estabelece-se uma parceria educativa, em que as partes são corresponsáveis pelo aprendizado. “Podem predominar, num ou noutro momento, oportunidades diversas de desenvolvimento de competências, com ênfases ora em conhecimentos, ora em habilidades profissionais, ora em atitudes, emoções e valores necessários ao adequado desempenho do estudante. Nesse sentido, os dois ambientes/situações são intercomplementares” (BRASIL, 2013, p. 45).

	alguns estudantes acabam assumindo empregos, durante a graduação, para poderem se manter na universidade.
“mas a dinâmica envolve todos os estudantes e eles têm uma habilidade de traduzir as suas necessidades de forma autônoma que é incrível então claro que o momento da sala de aula ele é importante porque a gente sinaliza”	Esse professor nota a habilidade dos estudantes serem autônomos em afirmar suas necessidades, de modo que a sala de aula tem a importância de ser um local de encontro deles com o professor, que orienta os caminhos, sinaliza os percursos. Assim, evidencia o papel docente de planejar as atividades, investindo na participação ativa dos discentes.
“mas eu acho que isso depende muito do professor aproveitar a oportunidade em sala de aula pra ter uma dinâmica mais interativa com o estudante e aí sem dúvida ele vai ter um aproveitamento muito maior das informações levadas pelo professor ”	O entrevistado registra que o professor leva informações para os alunos (provavelmente, se referindo a saberes, conteúdos, conhecimentos), mas que o aproveitamento (aprendizagem, diríamos) será maior a depender da dinâmica ser mais ou menos interativa, o que nos indica uma associação entre os métodos participativos e a aprendizagem significativa.
“ao ser um elemento ativo no processo de aprendizagem ele aprende muito melhor e se desenvolve muito melhor então o grande desafio que nós temos no momento é que o professor em sala de aula entenda que ele não é mais fonte de informação ele é na verdade agora fonte de experiência”	Um entrevistado confirma a ideia de que métodos ativos asseguram uma aprendizagem mais significativa, sendo necessário que o educador compreenda seu lugar nesse processo, não mais como uma fonte de conteúdos, mas, sim, como profissional mais experiente que planeja os percursos formativos com os aprendizes.
“eu tenho em razão dessas especificidades dessa disciplina ela é uma disciplina que tem um número muito grande de estudantes normalmente tenho algo entre 60 e 70 estudantes em sala de aula”	Esse professor nota que a quantidade de alunos e a natureza da disciplinas são elementos que influenciam no planejamento, criticando a estrutura física (noutros trechos da resposta, antes e após o segmento destacado) e acentuando que alguns componentes curriculares são mesmo mais teóricos e requerem mais apreensão conceitual para preparar críticas do que uma preocupação central com a aplicação.
“no meu entendimento se preocupar mais com as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo estudante em sala de aula” ²⁸⁷	Essa resposta deixa evidente que a sala de aula é encarada como espaço para desenvolvimento de habilidades e competências.
“a gente tem buscado pautar em outras vivências entretanto a gente entende que aproximadamente dois terços da universidade ainda valoriza a sala de aula ”	Indagado acerca da importância da extensão, o entrevistado compreende a relevância de vivências externas à sala de aula, mas reconhece que a maior parte da universidade, ainda, se concentra na sala de aula.

²⁸⁷ Deixemos claro que a sala de aula não deve ser abandonada como *locus* de aprendizagem, diante da nossa defesa de se valorizarem mais os ambientes externos. Assim como notam Novak e Gowin (1996, p. 28), a sala de aula é um espaço complexo e seus acontecimentos “são influenciados pelos estudantes, pelos materiais educativos, pelos professores, pelo clima social da escola e da comunidade, e por um grande número de interações entre eles, variáveis com o tempo. Há uma enorme riqueza, quer na extensão quer na variedade dos acontecimentos do ensino e da aprendizagem que têm lugar nas salas de aula, o que torna difícil observar regularidades consistentes e formular conceitos e teorias sobre o ensino e a aprendizagem”.

<p>“quais eram as minhas preocupações digamos assim como que eu via a sala de aula quando eu comecei a dar aula e o como eu vejo agora justamente pensando nessas modificações”</p>	<p>Essa resposta expressa que a maneira de conceber a sala de aula modifica as práticas pedagógicas nela realizadas. Portanto, não se trata de ser contra a sala de aula, mas as inovações educacionais partem de um novo olhar, de inquietações que modificar atitudes, ressignificando os espaços.</p>
<p>“eu acho que são dois passos igualmente importantes mas eu particularmente acho muito importante o momento de sala de aula e eu tenho esse feedback quando eu marco às vezes aula de reposição no turno da tarde e a turma é lotada”</p>	<p>Ainda que admita a importância da aprendizagem autônoma do estudante, sem a presença do professor, o entrevistado evidencia que os estudantes comparecem às aulas por terem necessidade de um espaço de discussão e, por isso, procuram o professor (esse complemento está na resposta após o segmento em destaque). Tal percepção docente, de enxergar a sala como espaço de interação de ideias, não de mero repasse de conteúdos, talvez, explique a boa frequência e <i>feedback</i> positivo dos alunos, não pela simples presença docente ou pelo espaço físico de aula, porém pela forma significativa como as práticas nela se desenvolvem.</p>
<p>“na universidade no meu entendimento isso tem eu ser aproveitado através da valorização desse conhecimento dentro da sala de aula dentro da busca de solução de problemas da própria instituição e de uma forma mais simples”</p>	<p>O conhecimento referido pelo entrevistado se refere ao trazido pelo estudante e, na opinião do professor, deve ser valorizado em sala de aula na busca por solução de problemas. Tal afirmação aponta para a necessidade de reconhecer o valor dos saberes dos aprendizes e de métodos que viabilizem sua expressão em sala de aula.</p>

Os seguimentos acima foram obtidos por meio do recurso chamado “concordância”. Ele nos permite identificar os segmentos de texto em que aparece certa palavra, sendo bastante útil para a interpretação mais concreta e específica dos dados coletados, por evidenciar trechos diretos das falas dos entrevistados. Seguindo o exemplo acima, a seguir ilustramos de que maneira o Iramuteq fornece essas informações para o pesquisador, destacando apenas um trecho com 3 dos 40 segmentos de textos com a palavra “sala” da classe 1:

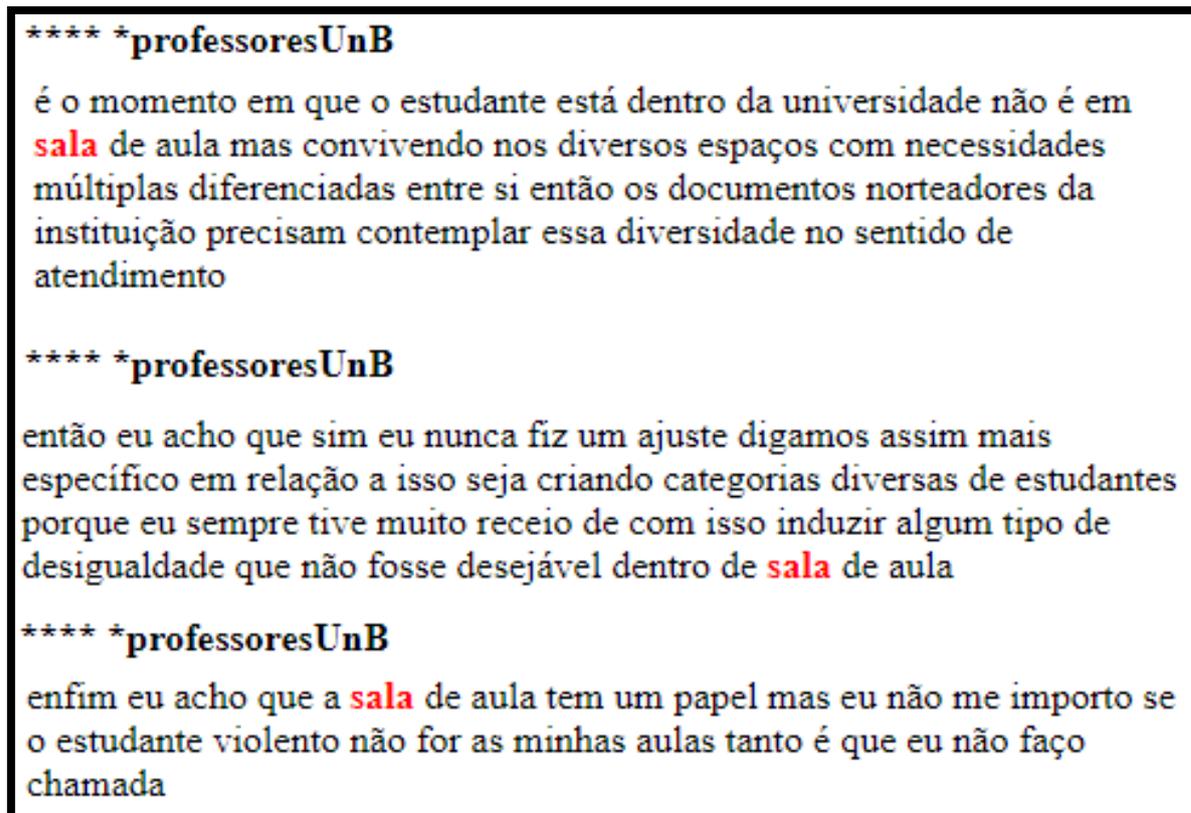


FIGURA 9

Por sua vez, para apresentação do “gráfico da classe” (também semelhante à representação da análise de similitude), numa imagem legível, foi preciso restringir algumas palavras, usando o critério da frequência combinado com o χ^2 . Assim, selecionamos apenas as palavras que apareciam, pelo menos, 08 vezes nos segmentos de texto classificados, juntamente com as 16 palavras com maior χ^2 da classe 1. Essas 16 palavras são as que aparecem no dendograma da classe 1 e também foi a mesma quantidade presente no “gráfico da palavra” acima exposto (que centralizou a forma “sala”). No total, o gráfico da classe conteve 50 palavras do total de 121, conforme segue abaixo:

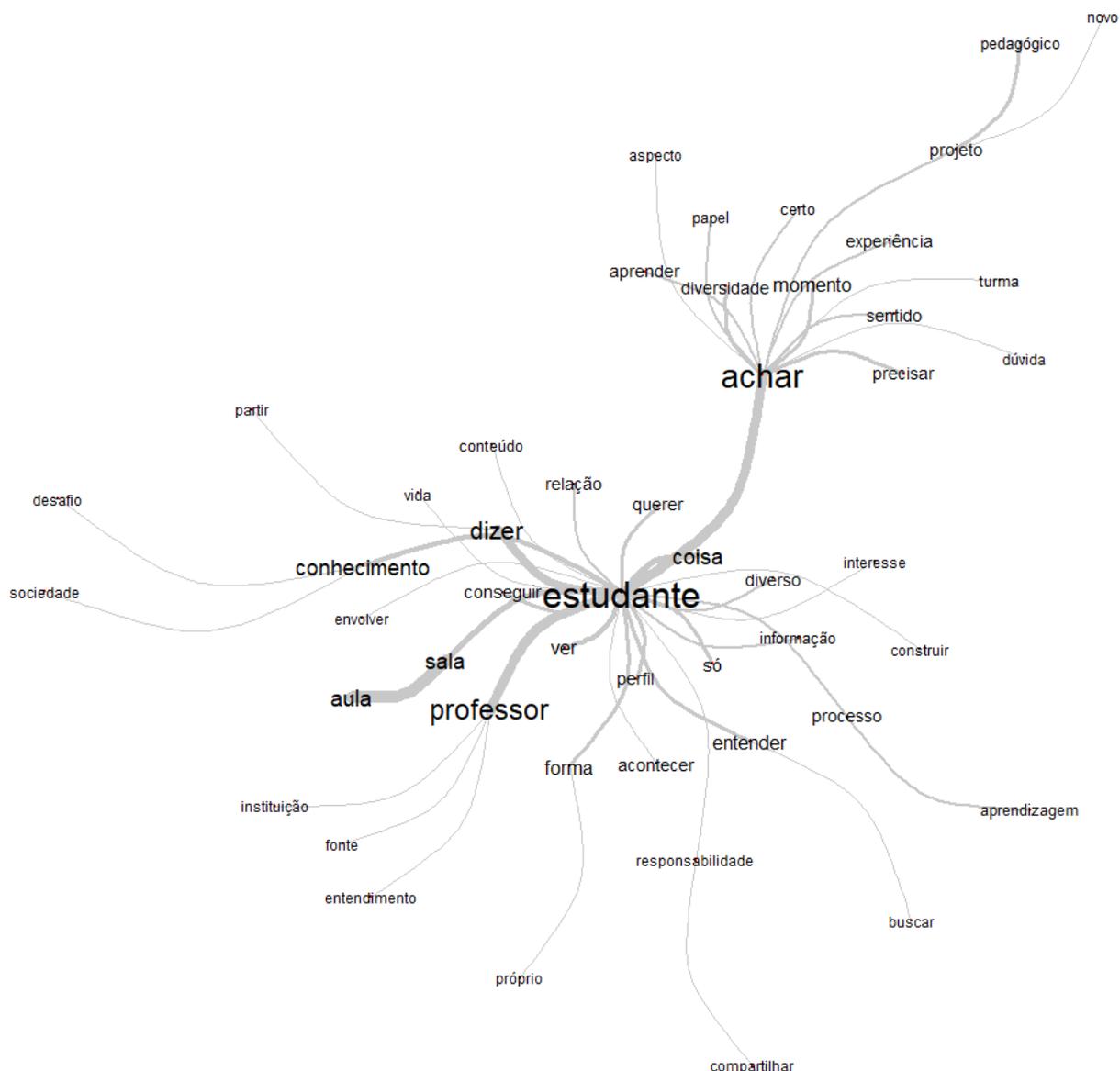


FIGURA 10

Como se percebe, o excesso de palavras, ao invés de facilitar a interpretação, pode acarretar a poluição da imagem e dificultar a compreensão do sentido das falas dos entrevistados. Portanto, as análises que faremos, a partir da CHD, considerarão os segmentos textuais que contenham as palavras com maior χ^2 , em cada classe, a fim de extrair as frases e relacionar com outras palavras da referida classe, como fizemos na tabela acima, com comentários feitos a cada frase selecionada do *corpus* das entrevistas.

Antes de prosseguir a análise das demais classes da CHD, para efeitos de demonstração, traremos a nuvem de palavra da classe 1, contendo as mesmas 50 palavras do gráfico da classe acima, com uma observação para o fato de que a nuvem destaca, centralizando e em fontes maiores, as palavras com mais ocorrências (frequência) e não pelo maior χ^2 na classe:

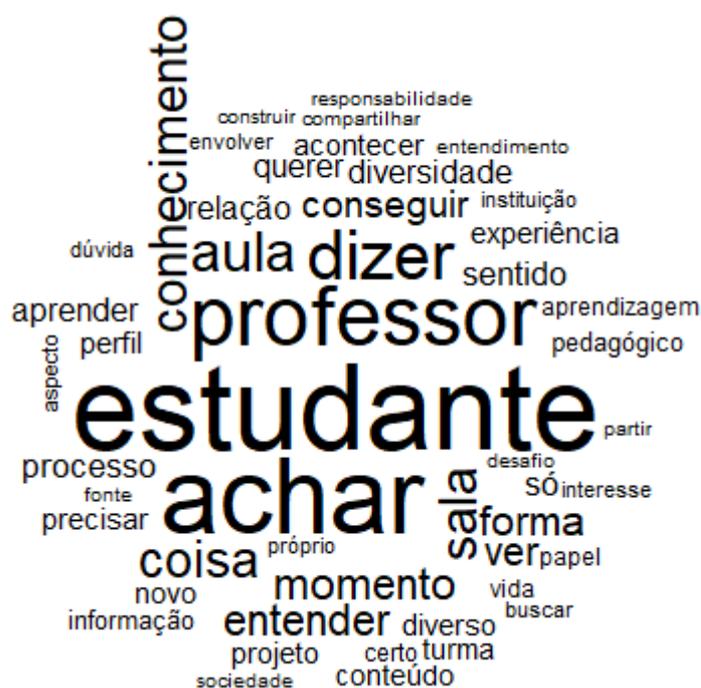


FIGURA 11

Na sequência, faremos a análise de outras nuvens de palavra, de modo que a imagem acima já nos permite compreender como se organiza e se expressa tal espécie de representação.

Para encerrar as visualizações geradas a partir da CHD, apresentamos o grafo fatorial acessível na aba AFC, contendo a distribuição espacial das palavras das 4 classes num plano cartesiano, fruto do cruzamento entre o vocabulário (considerando a frequência de incidência de palavras) e as classes, a permitir a identificação das oposições e aproximações entre as classes e suas respectivas formas:

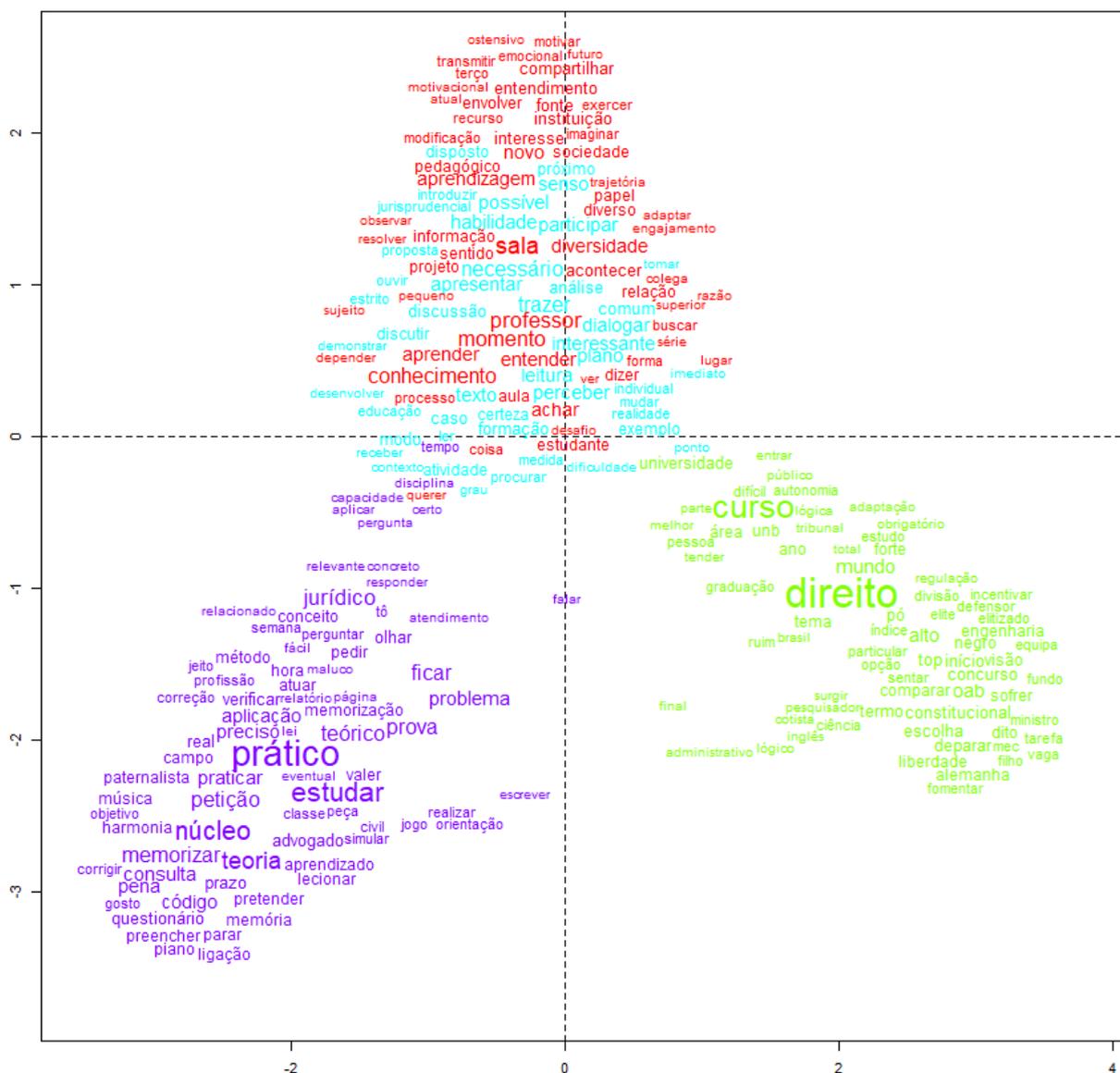


FIGURA 12

Concluída essa etapa da análise CHD, mais detalhada na classe 1, para fins de demonstrar os recursos disponíveis para estes *subcorpus* (que são as classes), acabamos por exibir as principais imagens geradas pelo Iramuteq.

De acordo com o modelo de análise aplicado à classe 1 da CHD do *corpus* referente às entrevistas dos docentes da UnB, seguiremos os mesmos passos para analisar as demais classes. Partiremos do gráfico da palavra com maior χ^2 de cada classe, contendo apenas as formas que aparecem no dendograma da CHD (que são os termos com maior associação à respectiva classe), elaborando, posteriormente, uma tabela com segmentos pertencentes à classe sob análise e com comentários nossos a respeito das respostas dos entrevistados.

A classe 2, tem a palavra “direito” como a forma mais associada. O gráfico dessa palavra, associada aos outros 16 vocábulos visíveis no dendograma, revela suas ligações com

termos relevantes para a análise e que estarão nos segmentos que iremos interpretar. A imagem abaixo corresponde ao gráfico da referida palavra:

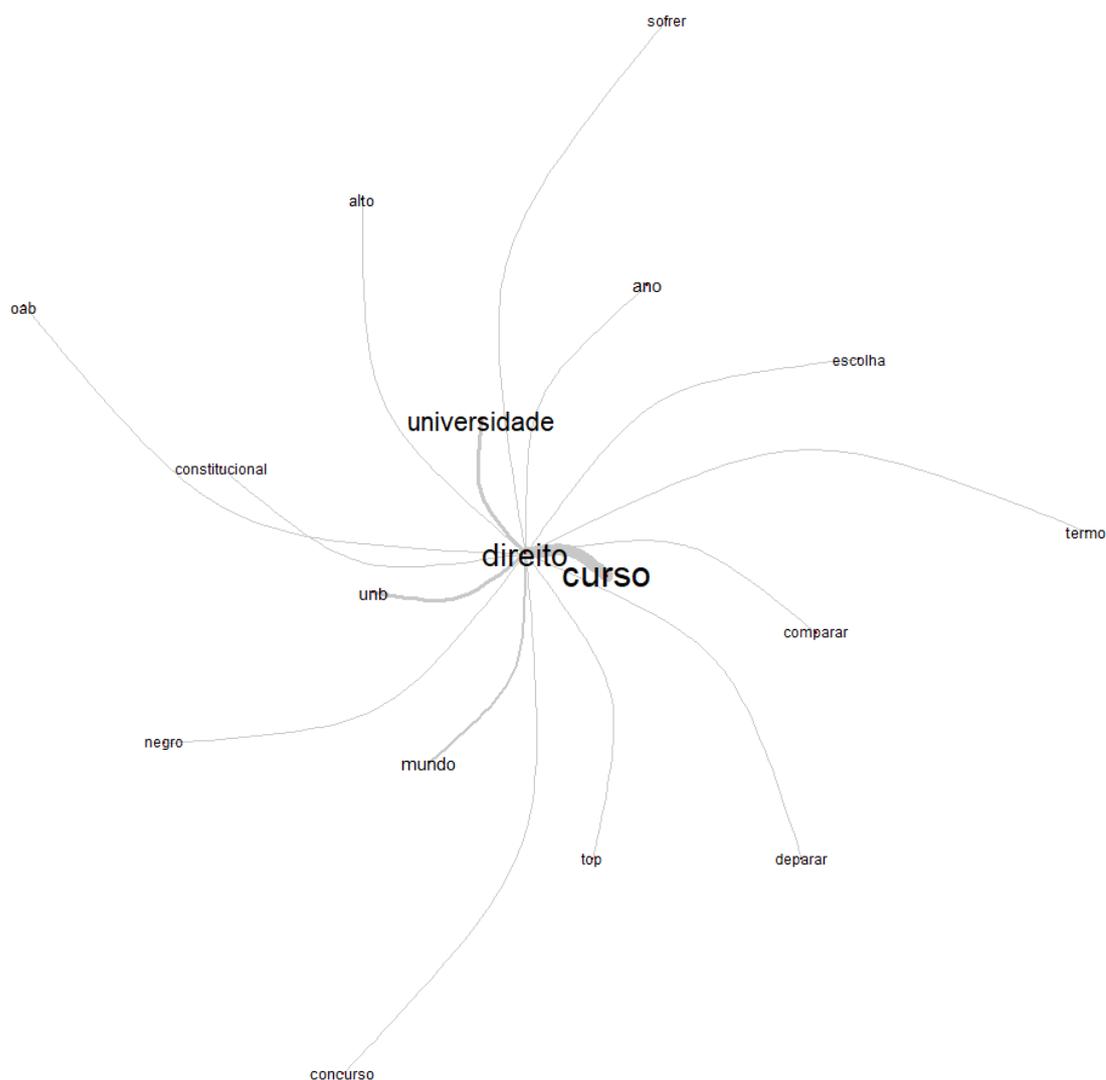


FIGURA 13

O gráfico da palavra “direito”, juntamente com as 16 palavras mais associadas na classe 2, nos revela forte ligação entre as palavras “direito”, “curso” e “universidade”. Claramente, as falas dos entrevistados estão se referindo à realidade do curso de direito no contexto da universidade. Os demais vocábulos, como mundo, OAB, concurso, negro, UnB, por exemplo, evidenciam que o curso de Direito tem vínculos com o mundo do trabalho e a presença de alunos negros tem sido percebida pelos professores, reforçando a ideia da classe 1 quanto à heterogeneidade estudantil, mas o foco dos segmentos não foi tanto e o papel do

professor, como na classe 1, já que a classe 2 tematizou mais as relações da universidade com aspectos menos relacionados ao ensino-aprendizagem e mais ligados ao ambiente externo, estágios e pressões do mercado.

Entre os 57 segmentos da classe 2 que possuem a palavra “direito”, selecionamos 17 que evidenciam que nossa inferência acima está fundada em dados concretos, consistentes com as narrativas dos docentes entrevistados.

TABELA 6 – ANÁLISE DA CLASSE 2 – DOCENTES DA UNB

SEGMENTOS	COMENTÁRIOS
“mudou o perfil da turma a turma ao longo dos anos se tornou mais plural você começa a ver pessoas negras pessoas de regiões mais pobres tendo acesso ao curso de direito o que é uma coisa até positiva”	O entrevistado nota a heterogeneidade estudantil, tanto racial quanto socioeconômica e regional, o que concebe como pluralidade no curso de direito. Tratando de “perfil”, outro entrevistado apresentou algo relevante ao afirmar que, no processo de aprendizagem, existe “uma espécie de responsabilidade compartilhada”, de modo que, para ele, “fracasso do estudante não deixa de ser o meu fracasso também”, o que lhe fez ser um docente atento a “a ver qual é o perfil dos estudantes”.
“olha eu cada vez sei menos porque a pesquisa científica é um ato que é muito pouco fomentado pesquisa em direito no fundo não é nem muito pesquisa é mais estudo do que pesquisa”	O excesso de preocupação técnica, na visão deste entrevistado, faz com que a pesquisa em direito seja algo pouco incentivado, o que reforça a ideia de que o ensino/estudo seria a ênfase da formação.
“você tem que saber o movimento o timing como é que vai se portar o juiz veja tudo aí é central isso a gente não ensina no direito geralmente quem ensina isso é o pessoal da ciência política”	Esse entrevistado compreende a importância do ensino prático do direito abordar aspectos da dinâmica real dos tribunais, algo que outras áreas do conhecimento demonstram até mais interesse, o que demanda interação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como aponta para a necessidade da formação interdisciplinar, representando uma elevação na formação técnica, para além de mera reprodução de um saber-fazer alienado de crítica e reflexão.
“por exemplo no período noturno e que só tem aquele momento pra estudar os nossos estudantes do curso de direito da unb têm obviamente muito que inclusive têm esse perfil só vem para universidade a noite”	O entrevistado nota o perfil diferenciado do estudante trabalhador dos cursos noturnos que possuem pouco tempo para estudar, mas, no contexto da resposta, o professor destaca a autonomia dos estudantes e, ainda, com pouco tempo para estudo extraclasse, a interação com os colegas, as experiências de vida e a participação nas aulas, os estudantes se sobressaem.
“a universidade te dá muitas opções não só no direito mas em outras áreas ciência política ou seja você tem grupos de pesquisa bem	Apesar das entrevistas evidenciarem que há uma grande preocupação com a formação técnica ligada aos ambientes externos à universidade, esse entrevistado registra as oportunidades que a universidade oferece para o desenvolvimento de pesquisas, inclusive, em outras áreas,

consolidados mas a unb eu sempre falo”	além do direito.
“a unb é muito peculiar em direito ela é top ela é realmente principalmente em constitucional ”	O entrevistado reconhece o nível de excelência do curso de direito da UnB, especialmente, na área de direito constitucional.
“então dentro da minha área eles têm assim eles têm liberdade total de escolha do tema para uma monografia de final de curso claro que esteja relacionado com alguma área do direito que faça parte do curso”	Ênfase em liberdade para escolher tema do TCC, sem destacar outros momentos da formação para exercício dessa autonomia. É comum estudantes se queixarem dessa exigência, talvez, pela ausência ou pouca prática de pesquisa e publicação durante outras etapas do curso. Assim, o que é visto como liberdade pode ser encarada apenas como obrigação formal
“eu acho que com isso a gente vai ter uma difusão muito grande no curso de direito da unb porque claramente não são todas as pessoas que têm um perfil de pesquisador mas algumas pessoas elas não sabem se elas têm ou não porque elas nunca procuraram”	A fala demonstra o reconhecimento de diversos perfis na instituição, de docentes e discentes. O fato de pessoas não identificarem suas potencialidades pode apontar para necessidade de percursos curriculares com mínimas experiências em pesquisa e extensão, por exemplo, não apenas ensino, como forma de permitir autodescobertas e aprendizagens compatíveis com os múltiplos perfis
“a percepção que eu tenho por exemplo na área de direito essa coisa mais burocrática o funcionamento como fazer uma peça como fazer um acordão como fazer uma decisão”	Esse professor critica a formação prática que se preocupa demais com a técnica a serviço do trabalho externo à universidade. No contexto do segmento em destaque, ele costuma indagar aos alunos como eles conseguirão cursar as disciplinas e estagiar tantas horas fora da universidade. Textualmente, ele diz “que horas vocês estudam? Porque matematicamente é impossível. Então, você vê isso, eu jogo muito a real pra eles, porque eu falo o seguinte: eu preciso que vocês leiam por semana 100 páginas da minha disciplina e eu não vou fazer menos. E assim, eu falo: eu não tô nem aí se você tem estágio, porque é problema seu. Embora eu reconheça que tem pessoas que precisam de estágio, mas, assim, vocês tem que verificar que o principal objeto nesse momento não é estágio [...] Então, a gente começa a perceber que os alunos começam a adotar estratégias pra lidar com o tempo, é caderno anotado. Ou seja, eles não leem tudo, eu sei disso, mas, eu disponibilizo lá pra eles. É mais ou menos isso, eu prefiro, eu não me adapto ao tempo corrido dos alunos, isso eu não faço. Eu acho que a minha disciplina, junto com a dos meus colegas naquele semestre, é a coisa mais importante que eles estão fazendo na preparação deles pra vida. Ou seja, nesse momento aquilo ali pra eles. Assim, estágio pra mim é totalmente secundário, ainda mais nesse tempo, às vezes, eu acho até uma bobagem. Eu faço de tudo pra sacanear os estágios, eu dou aula a tarde, não dou aula de manhã, exatamente pra atrapalhar o estágio deles. E eu boto muito o

	<p>peçoal pra ler, boto eles pra ler pra caramba”.</p> <p>Para esse docente, as coisas mais práticas os alunos conseguem aprender em 1 mês, por isso, antes, “eles precisam ter bagagem e conteúdo [...] vejo que falta um pouquinho essa vinculação do conhecimento”. Ele defende que o estágio e a prática tem que ocorrer num momento diferente da aquisição de domínios de conteúdo, de preferência, no final do curso, juntamente com extensão e pesquisa. Antes disso, ele acredita o que aluno precisa é “ler, ler, ler, ler” e isso seria “viver a universidade”, já que as “as pessoas estão preocupadas em fazer concurso”.</p> <p>Apesar da elevada carga de leitura, o professor acrescenta que, a partir dos textos, ele problematiza e também faz simulações, inclusive, como formas de avaliação.</p> <p>Talvez, na mente deste educador, ele não perceba que suas estratégias de leitura, problematização e simulação podem ser ações voltadas também à formação técnica, não apenas ao acúmulo de conteúdos. Além disso, pode não compreender que atividades práticas e estágios também são formas de aquisição de conhecimentos.</p> <p>Se o contexto vivenciado e a forma de leitura da realidade deste professor fazem com que ele perceba a desvinculação entre os estágios e a vida acadêmica, pode apontar para uma falha na orientação e supervisão necessárias a essa etapa formativa.</p> <p>Quanto ao foco do curso ser preparar para concursos, certamente, corresponde a uma expectativa da própria sociedade em ter profissionais bem formados ocupando os postos de trabalho, assim como é uma demanda real e necessária dos sujeitos aprendizes para se manterem ou melhorarem suas condições de vida, além de ser um dos objetivos da educação escolar se vincular “ao mundo do trabalho e à prática social” (LDB, art. 1º, §2º).</p> <p>Todavia, se houver excesso nesta preocupação com o mundo do trabalho, corre-se o risco de preterir o conhecimento, de modo que a aprendizagem significativa poderia se resumir à empregabilidade, que é apenas uma dimensão (muito relevante, sim) da vida.</p> <p>Noutro quadrante, esse professor afirma que está a buscar melhores métodos de ensino e avaliação, bem como afirmou que suas provas são com livre consulta, o que denota abertura a inovações e que a preocupação com o conhecimento não é focada na mera memorização, haja vista permitir aos alunos o acesso a livros e à internet durante os exames.</p> <p>Por outro lado, a ausência de qualquer menção ao PPC ou instância acadêmica da universidade indica possível falta de planejamento curricular ou apoio institucional aos docentes e discentes para construção de itinerários individualizados que comportem a simultaneidade de trabalho, estágio e tempo para aulas, pesquisa e extensão.</p>
--	--

	<p>A ausência de flexibilidade curricular ou pessoal (do aluno ou professor) pode comprometer o desenvolvimento de um projeto de vida com aprendizagens múltiplas, se alguns sujeitos entenderem que apenas alguns momentos são formativos e outros seriam “bobagens” ou menos importantes. Evidentemente, tais projetos pessoais não poderão prescindir de considerar os limites institucionais e as exigências curriculares consideradas indispensáveis.</p>
<p>“a unb o curso de direito nem faz atividades de nivelamento mas a gente tenta conscientizar que alguém seja padrinho de outro estudante seja padrinho de outro estudante que está entrando que tem dificuldades”</p>	<p>A ausência de atividade de “nivelamento” (comum em outras áreas, como nos cursos de exatas, como “pré-cálculo” ou “pré-química”) pode sugerir que cotistas e não-cotistas são semelhantes em termos de rendimento acadêmico. Todavia, ao citar a “apadrinhamento” de calouros por alunos veteranos, indica que alguns estudantes precisam desse apoio. Nesse enredo, cita que é um movimento espontâneo, assim como as ações da associação de ex-alunos da Faculdade de Direito da UnB (ALMUNI), apoiando estudantes com mais necessidades. Esse professor cita que o curso possui ingresso por cotas raciais, sociais e indígenas, além do acesso universal. Neste ponto, ela chama os que ingressam pelo acesso universal de alunos de “alta performance”, o que nos permite inferir que os demais seriam os principais ou únicos beneficiários diretos do apadrinhamento e apoio da ALUMNI. Ademais, esse movimento não-institucional de alunos e ex-alunos apoiarem os cotistas pode ter vários significados e um deles, bastante positivo, é a aproximação e troca decorrente desta interação, apta a produzir aprendizagens recíprocas, para além de assistência material ou técnica, que também são fundamentais.</p> <p>Por outro lado, a inexistência de menção às políticas institucionalizadas pode revelar a fragilidade/insuficiência da universidade ou a insensibilidade/negligência dela para aspectos relevantes para a permanência estudantil.</p>
<p>“vamos ter mais cursos que ou vão estar extintos ou precisam mudar radicalmente seu perfil e são cursos tradicionais como engenharia civil direito enfermagem psicologia e etc”</p>	<p>Indagado sobre a autonomia dos cursos para elaboração de seus projeto curriculares, o entrevistado alertou que as mudanças contemporâneas colocam em risco muitas formações e exigirão mudanças radicais, inclusive, do curso de Direito. No contexto de sua resposta, ele entende que “temos que dar uma maior autonomia” e pensar no “processo de aprendizagem”, mas algumas pessoas despreparadas do MEC interpretam as DCN como um <i>checklist</i>, razão pela qual conclui “Tem uma longa tarefa aí”.</p>
<p>“quando eu fui estudante de direito só tinha um estudante de escola pública não tinha nenhum negro na minha turma a turma só tinha uma negra de acordo diplomático que era de Angola”</p>	<p>Como inferimos antes de trazer essa tabela, a palavra “negro” associada à classe 2, sob análise, aponta para a percepção, pelos entrevistados, de que o curso de Direito da UnB passa a ter a presença de pessoas negras, marcando uma elevação na heterogeneidade estudantil.</p> <p>Isso fica, ainda mais, evidente no testemunho pessoal do professor que narra como foi em sua época de aluno e que essa homogeneidade racial foi superada. Por isso ele,</p>

	<p>responde que “Melhorou, né?, nos últimos anos visivelmente nas salas de aula da universidade você vê uma diversidade bem ampla de alunos, como eu tinha te falado de vários, que vem de, sei lá, são alunos que vem de ambientes bem menos favorecidos do que na minha época”. Apesar disso, ele entende que “a faculdade ainda é um curso muito elitizado” e que “cota pluraliza uma universidade”.</p>
<p>“agora formalmente com toda certeza não só o curso de direito mas a universidade como um todo ela é inclusiva”</p>	<p>Esse entrevistado acentua que “formalmente” a universidade é inclusiva, dando a entender, porém, que, na prática, não seria efetivamente inclusiva.</p> <p>O professor esclarece que “a gente tem dificuldades nas relações pessoais de sermos inclusivos”, mas defende que, “no mínimo seja garantido formalmente que a inclusão aconteça”, pois reconhece a “presença do outro e a importância do olhar do outro pra nossa própria composição, a composição do nosso eu”. Para ele, “a presença do diferente me faz no mínimo incomodado pra eu refletir sobre as minhas posturas. Então, eu acho perfeito, eu não acho que é tranquilo, eu acho que tem uma dificuldade muito grande, principalmente quando você se depara com extremos [...] Com toda certeza se a pessoa não tem um aspecto de alteridade em si, isso gera um desconforto, isso gera um incômodo. Então, colocar no mesmo espaço essas duas figuras, esses dois sujeitos pode beneficiar muito os dois sujeitos, inclusive, pra que a gente tenha reflexões sobre as realidades diversas e plurais da nossa sociedade. Então, as ações afirmativas cumprem no mínimo o aspecto de convivência social e de enfrentamento de diversidades”.</p> <p>Neste ponto, o docente expressa que gestão universitária tem pouca interferência, no sentido de que oportuniza poucas ações voltadas a administrar essas situações interpessoais. Como a universidade se trata de um ambiente de aprendizagem, defendemos que a gestão acadêmico-administrativa deve, sim, se envolver nestas questões, não apenas de modo a punir discriminações, mas para fomentar interações saudáveis entre classes sociais, etnias e raças como parte da formação para a vida, que envolve as práticas sociais e o mundo do trabalho. Isso evita guetificações e vai além de assegurar, apenas formalmente, a inclusão.</p>
<p>“então essa divisão é muito clara no curso de direito e o que acontece é que essa regulação generalizada generalista de oab mec ela acaba favorecendo essa padronização da burrice”</p>	<p>O entrevistado está se referindo à divisão entre os cursos de direito que preparam para “a vida” e os que preparam para “o mercado”, criticando a posição da OAB em querer intervir na vida acadêmica, junto com o MEC e os tribunais. Nesse contexto, ele cita algo alarmante: “o índice de suicídio no curso de Direito é alto, porque o estudante começa a se cobrar muito, ele começa a perceber que não tem tempo”.</p>
<p>“deve ser feita com todas ou com o máximo que der porque o curso de direito da unb em especial sofre muito</p>	<p>O entrevistado entende que a interdisciplinaridade deve ser vivenciada, mas o curso sofre pelo excesso de disciplinas obrigatórias, deixando de dialogar com outras áreas do saber.</p>

com isso”	
“eu acho que é essencial ou seja se você não consegue formar alguém capaz de pesquisar eu acho que no mundo contemporâneo você não formou um profissional minimamente habilitado pra a vida e o direito que está aí”	O entrevistado tem uma compreensão bem interessante que não dissocia a formação baseada na pesquisa com a capacitação profissional para o mundo e com habilidades para a vida e para atuar no Direito.
“então essa vinculação de achar que o estudante tem a resposta da dimensão de como o curso de direito tem que ser aí a gente começa a se deparar com essas realidades que são deturpadas por uma lógica de mercado”	O professor defende que o curso deve se adaptar a demandas dos estudantes, mas revela a preocupação de que tais demandas sejam deturpadas pelo mercado. Então, ele entende que “não deve vincular” a “aula ao que os alunos querem”, mas isso seria apenas uma dimensão a ser considerada.

Concluída essa a análise mais detalhada na classe 2, seguiremos com as inferências preliminares da classe 3 do *corpus* das entrevistas dos docentes da UnB, que tem a palavra “necessário” como a forma mais associada. O gráfico dessa palavra, associada aos outros 14 vocábulos visíveis no dendograma, revela suas ligações com termos relevantes para a análise e que estarão nos segmentos que iremos interpretar. A imagem abaixo corresponde ao gráfico da referida palavra:

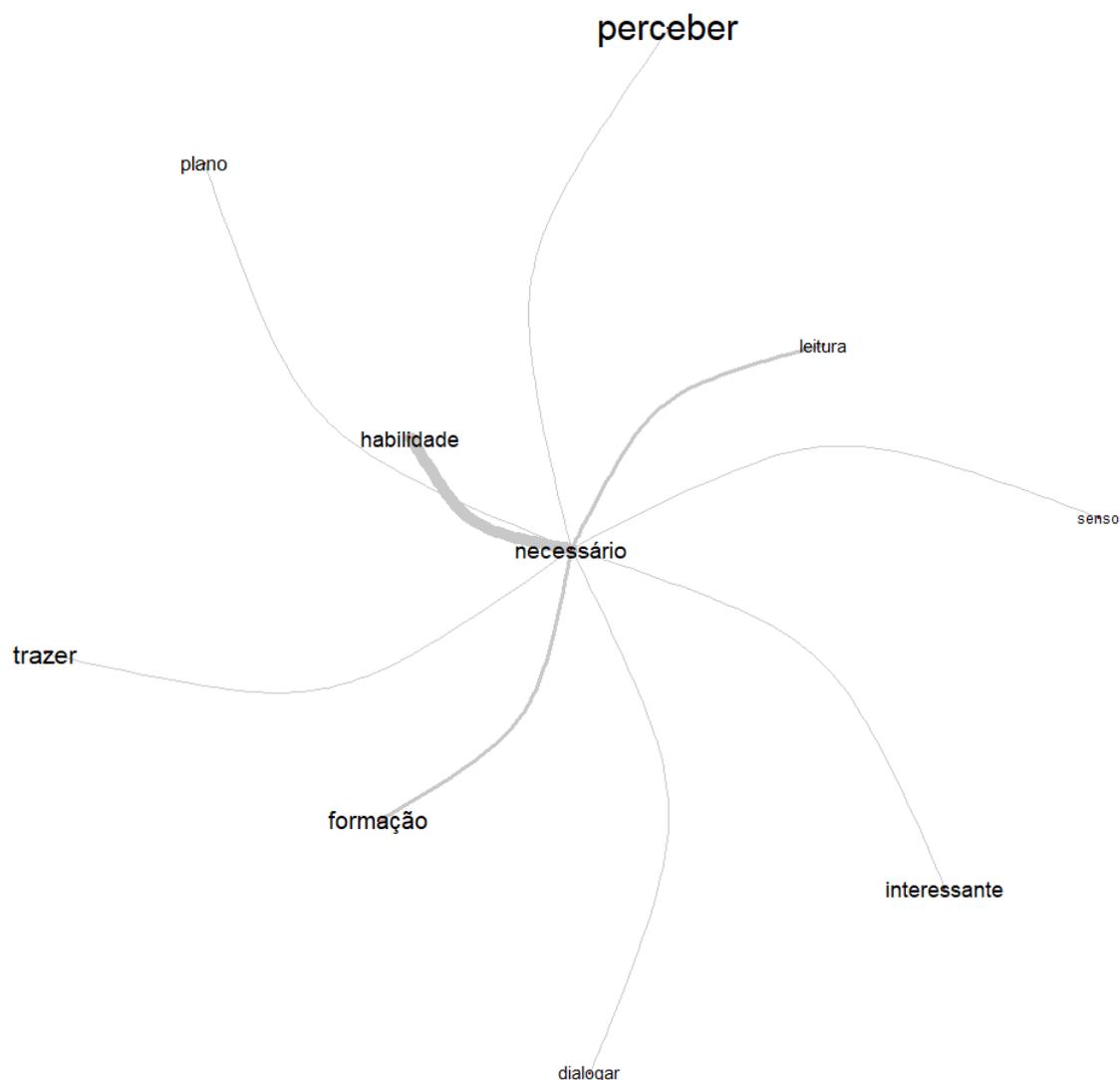


FIGURA 14

O gráfico da palavra “necessário”, juntamente com as 14 palavras mais associadas na classe 3, nos revela forte ligação entre as palavras “necessário”, “habilidade” e “formação”. Tais relações entre os termos evidenciam a necessidade de que a formação jurídica contemple habilidades, elemento que, em nossa concepção, é essencial para o desenvolvimento das competências. Os demais vocábulos, como leitura, dialogar, plano, por exemplo, apontam para uma abertura ao diálogo como integrante do plano de ensino, que compreende a leitura, estímulo do senso crítico e aproveitamento do senso comum (conhecimentos prévios) dos estudantes, além da interdisciplinaridade ser percebida como essencial.

Destacamos que, como se visualiza no dendograma da CHD do *corpus* em análise, há forte vinculação entre as classes 1 e 3 (ligadas, inclusive, na representação gráfica), uma vez

que os segmentos textuais de ambas as classes estão atrelados às questões do ambiente de sala de aula e às relações de ensino-aprendizagem que nela se desenvolvem.

Selecionamos todos os 16 segmentos da classe 3 que possuem o lema “necessário”, os quais evidenciam que nossa inferência acima está fundada em dados concretos, consistentes nas narrativas dos docentes entrevistados.

TABELA 7 – ANÁLISE DA CLASSE 3 – DOCENTES DA UNB

SEGMENTOS	COMENTÁRIOS
“nós professores ainda não temos a resposta existe um compromisso de leitura para que possamos nos reunir em uma próxima aula e discutir o caso e encontrar uma solução a pesquisa também a pesquisa jurisprudencial é necessária ”	O entrevistado compartilha aqui um pouco do seu modo de planejar as aulas e a necessidade de leituras e pesquisas para discussão de casos. Ele admite que os docentes nem sempre têm as respostas para todas as questões e deve existir um compromisso entre os sujeitos (docente e discentes) de lerem e fazerem da aula um momento para juntos pensarem soluções.
“bom eu procuro desenvolver as competências justamente no trabalho prático deles então a leitura prévia por exemplo sim é necessário aquele que tiver em um caso complexo para o qual inclusive”	O entrevistado acrescenta ser “totalmente contra a questão da memorização” mecânica, uma vez que as fontes de pesquisas estarão disponíveis durante a vida do discente, de modo que os estudantes precisam conhecer os “princípios” e que as avaliações precisam mensurar as “habilidades” de maneira que não se prendam à mera memorização, que deixa os alunos ansiosos e não se mostra tão produtiva quanto seria se avaliasse “as capacidades, o conhecimento de uma maneira diferente”.
“com certeza penso nisso e acho que é uma consequência necessária inclusive da mudança da metodologia”	O professor, ao ser indagado sobre o planejamento das práticas de ensino, afirmou que avalia e estima o tempo necessário extraclasse que o discente precisará dedicar para aprender, o que gera até mudanças metodológicas.
“o estudante hoje ele demanda muito protagonismo mas ele não está disposto a investir tempo extraclasse e quando você tem uma disciplina como a minha em que parte da premissa que esse tempo extraclasse é necessário ”	O entrevistado afirma que, apesar dos alunos demandarem protagonismo, eles não estão dispostos a investir o tempo necessário e conclui que “é sofrido e a maior parte da turma não quer”.
“porque ele deu a entender que ela por ser mulher não tinha condições ela não estava demonstrando condições de desenvolver o trabalho necessário na disciplina e ela se sentiu muito muito mal inclusive ela pensou até em trancar a disciplina”	Essa narrativa se refere ao relato de uma prática que o entrevistado entendeu como sendo de discriminação contra uma mulher, que afetou a aprendizagem. Tal comportamento discriminatório, relacionado às condições diferenciadas de aprendizagem, pode ter sido um deliberado comportamento misógino, além de revelar a falta de capacidade para oportunizar meios diversos para que os sujeitos se desenvolvam.
“olha eu acho que isso é	O entrevistado, ao tratar do papel da educação jurídica

<p>fundamental porque a educação jurídica ela envolve mais do que o aprendizado do direito ela envolve uma formação humanística ela envolve uma reflexão sobre o próprio direito ela envolve um despertar para as habilidades necessárias para o exercício profissional”</p>	<p>para as demandas contemporâneas, acentua a importância de uma formação humanística e (auto)reflexiva (que supera o tecnicismo), sem dissociar das necessidades do mundo do trabalho por habilidades profissionais. Essa visão indica a compatibilidade, que estamos a defender, entre a formação crítica (ético-política) e o preparo técnico (capacidade de aplicação do conhecimento).</p>
<p>“certamente poderá até ser um técnico um operador mas dificilmente conseguirá de fato ser um jurista antenado com as necessidades do seu tempo com as habilidades necessárias pra lidar também com a complexidade cada vez maior de direito”</p>	<p>O entrevistado entende que as habilidades compreendem muito mais do que aplicabilidade técnica do conhecimento e se relaciona a capacidade de gerir a complexidade.</p>
<p>“então eu normalmente faço uma proposta mais genérica e levo pra sala de aula tento nas primeiras aulas sobretudo na primeira eu converso com eles pra saber de onde eles vieram o que que eles fizeram e tento fazer os ajustes necessários”</p>	<p>O professor afirma que seu planejamento é dialogado com a turma, diante da preocupação do docente em saber “de onde eles vieram”, ou seja, há o entendimento de que o processo formativo é composto de diversos momentos e a aprendizagem significativa exige um conhecimento e interação mínima com os saberes e trajetórias dos aprendizes. Apesar dessa abertura, o entrevistado conclui não recordar “de ter tido nenhuma grande sugestão”, pois “não é muito usual que os estudantes apresentem sugestões”. Essa percepção nos indica um cenário propício, por parte do educador, para inovações, mas, ao mesmo tempo, que os estudantes precisam se preparar para aproveitar as oportunidades para ser mais ativo em seu itinerário formativo.</p>
<p>“mas acho que é importante que a formação de todos eles seja uma formação por que todos eles vão competir no mesmo mercado vão competir no mesmo espaço então a questão é levar todo mundo ao grau de habilidade necessário”</p>	<p>Esse entrevistado tem uma visão interessante sobre a adequação do planejamento a partir das condições socioeconômicas e culturais da vida dos estudantes. Para ele, é importante que o curso tenha uma formação única quanto às habilidades demandadas pelo mercado competitivo. Todavia, ele se mostra sensível para reconhecer que a heterogeneidade estudantil promove “uma abertura para que as pessoas que tenham necessidades ou enfoques peculiares possam vir conversar para gente potencializar para que elas se desenvolvam ou se desenvolvam de outras maneiras, tem uma flexibilidade até grande na verdade”. Por outro lado, ele afirma que essa flexibilidade é “pouco usada pelos estudantes”. Ele entende que o curso não deve variar por causa das condições diferentes dos discentes, porém defende “um curso que seja plástico suficiente para que essas variáveis</p>

	<p>possam aflorar e serem desenvolvidas”.</p> <p>Entendemos que o entrevistado tem o cuidado de que a heterogeneidade estudantil não crie vários cursos dentro de um só. Sua motivação é assegurar o mesmo nível de desenvolvimento aos estudantes, sem privilegiar ou preterir alguns por suas condições étnico-culturais ou socioeconômicas. Tal argumento favorece a equidade e a isonomia educacional, haja vista que, ao mesmo tempo, o docente reconhece que deve haver flexibilidade, plasticidade para que as diferenças sejam cultivadas, sem que desigule a formação dos estudantes.</p>
<p>“não eu acho fundamental que eles desenvolvam essa capacidade de aplicação e as habilidades necessárias pra isso porque hoje se a gente for pra pra pensar o ensino voltado para o conteúdo ele tá fadado ao fracasso”</p>	<p>O entrevistado entende que, durante a formação do graduando, deve-se assegurar a aprendizagem da aplicação do conhecimento, a qual não deve ocorrer somente após o término do curso.</p> <p>Em complemento, o professor critica a educação “conteudista”, pois, em sua avaliação o educador não tem a finalidade de “transmitir conteúdo”, mas, sim, “de dar os princípios e os fundamentos da matéria e, fora isso, estimulá-los a ter habilidades, inclusive, para que eles possam lidar com o novo, saber onde pesquisar, saber como estruturar um raciocínio jurídico”.</p> <p>Em outros termos, o entrevistado defender a formação por competências, que não despreza as matérias e que investe no ensino mais participativo por parte do estudante.</p>
<p>“em alguns casos é necessário demonstrar em que estágio eles estão em superar em outros a gente tem condição de fazer o aproveitamento de tudo que eles trazem consigo mas não tem uma fórmula pronta pra isso”</p>	<p>O entrevistado admite que é preciso, para o ensino-aprendizagem, aproveitar, mas também superar alguns conhecimentos prévios dos estudantes e o que eles trazem do senso comum.</p>
<p>“e durante a graduação eu tenho percebido também que é muito importante que exista um diálogo com outras disciplinas isso é algo pra mim que tá pacificado inclusive não se discute a interdisciplinaridade é necessária”</p>	<p>Assim como as DCN para a graduação em Direito exigem, o entrevistado entende que a interdisciplinaridade é fundamental para a formação do bacharel, articulando saberes de outras áreas do conhecimento com os jurídicos.</p>
<p>“por outro lado eu procuro sempre ter um perfil muito aberto muito dialogado então se fosse necessário se alguém algum dia me sugerisse com toda certeza eu estaria disposta a repensar o plano”</p>	<p>O entrevistado admite que prepara seu plano de ensino antes de conhecer a turma. O professor reconhece que “isso é ruim porque não há participação ativa de quem vai receber o plano, nunca ninguém me questionou o plano e nunca ninguém pediu pra participar da elaboração do meu plano”. Apesar disso, afirmou que o seu plano é flexível e que costuma fazer adaptações, deixando alguns elementos em aberto. No final, o entrevistado até falou: “Mas, eu gostei, me fez pensar, porque eu nunca pensei em fazer um plano dialogado”.</p>

<p>“mas o professor continua sendo uma figura que insira os estudantes que aponta caminhos que estimula o senso crítico desses estudantes que ensina esses estudantes a terem as habilidades necessárias para lidar com o direito inclusive para lidar com o novo”</p>	<p>O entrevistado entende que o papel mais participativo dos alunos não diminui a importância da função docente, mas, ao contrário, remove-o de sua tradicional posição de “dar sua aulinha”, já que o estudante “não se satisfaz mais com uma aula meramente expositiva” e demanda outras atitudes do professor. Por isso, a figura do educador envolve o estímulo ao senso crítica e fomentar habilidades por meio de práticas inovadoras.</p>
<p>“eu acho que eu nunca fiz uma reflexão muito interessante sua pergunta eu nunca fiz uma reflexão muito digamos assim técnica sobre isso de quanto tempo seria necessário pra fazer as atividades”</p>	<p>Acerca do tempo extraclasse para a aprendizagem do aluno, o entrevistado assumiu não ter pensando sobre isso em seus planos de ensino. O que o professor disse que faz é aplicar sua experiência fundada em “tentativa e erro”. Reconhece que deveria “conversar mais pra poder ter alguma noção”, todavia, diz que “você não sabe quais as disciplinas que os estudantes estão fazendo, as outras, e, portanto, você não sabe qual o tempo disponível”. Essa fala revela o isolamento de cada docente em sua disciplina, faltando um planejamento coletivo entre docentes ou mesmo uma instância de efetivo acompanhamento e orientação acadêmica aos discentes para dimensionar e refletir sobre a carga horária de estudos para além do tempo de sala de aula. Os sistemas acadêmicos informatizados, geralmente, apenas limitam cursar disciplinas com “choques de horário” ou a matrícula num certo número de créditos simultâneos.</p>
<p>“eu diria assim que acho que a gente faz um esforço mas eu não sei se o esforço que a gente faz é suficiente eu acho que essa é uma iniciativa necessária mais do que justificado”</p>	<p>Acerca da adoção das cotas nas universidades, o entrevistado mostra-se favorável, porquanto “é fundamental pra construir uma universidade adequada”, inclusive, deveriam ser aplicadas ao ingresso “na carreira docente” para se ter “uma docência diversa do que a gente tem”. Assim, é pertinente notar que a diversidade estudantil é um dos aspectos da pluralidade, que deve ser expressa nos ambientes institucionais de forma mais ampla a albergar outros sujeitos (docentes e técnicos administrativos, por exemplo). Em nossa tese, houve um instante em que falamos em “diversidades” no plural para significar as diversidades discente, docente e institucional.</p>

Concluída essa análise mais detalhada na classe 3, seguiremos com as inferências preliminares da classe 4 do *corpus* das entrevistas dos docentes da UnB, que tem a palavra “prático” como a forma mais associada. Desta feita, traremos a representação do gráfico da classe (*graph of cluster*), contendo os 17 vocábulos visíveis no dendograma, que correspondem aos termos com maior associação à respectiva classe. O seu desenho é semelhante ao gráfico da palavra que utilizamos para análise das classes 1, 2, e 3, revelando

também as ligações entre os termos, de modo que este meio de representação será útil e confirmará a adequação destas formas imagéticas (gráfico da palavra e gráfico da classe) para auxiliar na interpretação dos dados, especialmente, após a análise de segmentos de texto que contêm as palavras em destaque. A imagem abaixo corresponde ao gráfico da referida classe:

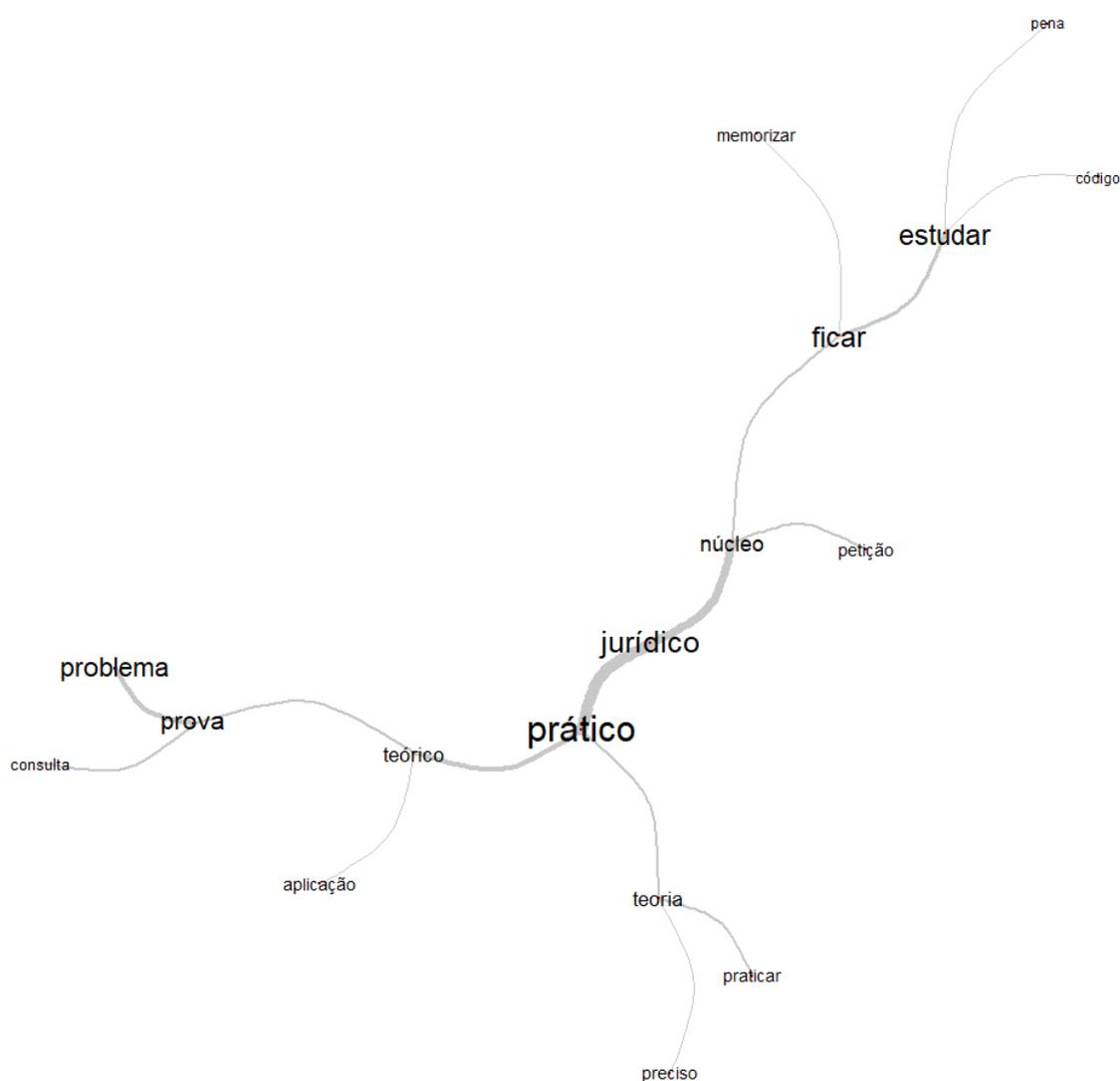


FIGURA 15

O gráfico da classe 4, que possui a palavra “prático” com maior índice de associação e frequência, juntamente com as 16 palavras mais associadas na citada classe, nos revela forte ligação entre as palavras “prático”, “jurídico” e “núcleo”, indicando, claramente, a referência

ao “núcleo de prática jurídica” (NPJ)²⁸⁸. As relações entre os termos evidenciam que as falas dos entrevistados versaram sobre a relação teoria-prática, acerca da necessidade (“preciso”) do conhecimento “teórico” e também de “praticar”, de exercitar a “aplicação”, não apenas “estudar” e “memorizar” conteúdos do “código” (isso não valeria a “pena”), porquanto é importante resolver “problemas”, tanto que alguns professores adotam “provas” com livre “consulta” e algumas avaliações consistem em elaborações “petições” jurídicas.

Destacamos que, como se visualiza no dendograma da CHD do *corpus* em análise, há uma vinculação mais forte desta classe 4 com as classes 1 e 3 (vide linha que une as classes no gráfico da CHD) do que com a classe 2. Isso se explica porque, assim como as classes 1 e 3 estão a tratar de experiências pedagógicas voltadas à aprendizagem, a classe 4 também se volta a enfatizar atividades de ensino e avaliação, ou seja, tais classes focam no processo de aprendizado, enquanto a classe 2, como dito no momento de sua análise, se reporta a fatores externos (OAB e concurso, por exemplo) que permeiam e atravessam o curso jurídico.

Selecionamos 18 segmentos da classe 4 que possuem o lema “prático”, os quais evidenciam que nossa inferência acima está fundada em dados concretos, consistentes nas narrativas dos docentes entrevistados.

TABELA 8 – ANÁLISE DA CLASSE 4 – DOCENTES DA UNB

SEGMENTOS	COMENTÁRIOS
“eu vejo que na minha disciplina eles são muito esforçados em semestres anteriores havia uma resistência muito grande dos estudantes de irem até o núcleo de prática jurídica por ser em uma cidade satélite que fica a 27 quilômetros do plano piloto”	Esse entrevistado destaca que a questão dos meios de transporte afeta no processo de aprendizagem, seja inviabilizando o acesso ou, diante da dificuldade, tornando desinteressante para o aluno aquela experiência.
“então a gente	O professor enfatiza a horizontalidade durante a execução do plano de

²⁸⁸ Não há espaço suficiente nesta pesquisa para tratar adequadamente do papel dos NPJs e das Clínicas Jurídicas, mas, pelo menos, destacamos a concepção destes projetos/ambientes como espaços de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, com potencial rico para formar sujeitos para uma atuação atrelada à ética e cidadania planetárias, forjando pessoas com competências indispensáveis ao jurista contemporâneo, como, por exemplo, o desenvolvimento de habilidades para atuar na gestão autocompositiva de conflitos e em lides complexas.

<p>estrutura isso de forma horizontal procuro sempre trabalhar de maneira horizontal aí acho que todas essas atividades demonstrar as possibilidades de atuação em práticas simuladas com práticas reais quando eu tô no núcleo de prática jurídica”</p>	<p>ensino (sem tratar de como ocorre a etapa do planejamento), o que é um dado positivo para lidar com a heterogeneidade estudantil e vivenciar aprendizagens participativas.</p> <p>A possibilidade de desenvolver práticas simuladas e práticas reais aponta para uma diversidade metodológica apta a formar e consolidar múltiplas habilidades dos discentes.</p>
<p>“então só pra te adiantar eu tenho trabalhado nas minhas turmas com julgamento simulado eu pego todo o meu roteiro todos os temas e eu vou pensar em vários julgamentos simulados para que eles possam já ir trabalhando a teoria e a prática por meio desses julgamentos”</p>	<p>Esse docente compartilha que, durante o planejamento das atividades de ensino-avaliação, pensa em temas variados e estabelece um roteiro para que teoria e prática sejam conjugadas na experiência dos júris simulados.</p> <p>Essa variedade de temas é importante para que se potencialize a capacidade da atividade formar competências que a vida cidadã e profissional exigirá. Essa preocupação se revela mais pertinente diante da fala de outro entrevistado que, ao falar sobre o núcleo de prática jurídica, enfatiza que os “atendimentos que a gente realiza no núcleo são situações completamente distintas”.</p> <p>Essa variedade de atuações simuladas e práticas, certamente, favorecem aprendizagens diferenciadas e, portanto, amplia as oportunidades educacionais, de modo a favorecer a equidade e a aprendizagem significativa.</p>
<p>“dentro do nosso sistema acadêmico nós temos um campo ao qual quando são feitos os projetos pedagógicos ele tem que sinalizar o tempo de aulas teóricas aulas práticas extensão e atividade em casa”</p>	<p>O entrevistado informa que o sistema acadêmico da UnB contempla, de algum modo, a apreciação do tempo do aluno, haja vista exigir que os projetos pedagógicos indiquem a carga teórica, prática, de extensão e de estudo “em casa”.</p> <p>Apesar dessa previsão, no plano acadêmico, o entrevistado conclui que “o professor e o coordenador não se atentam para esse campo, para esse valor, então, se há previsão no estatuto que seja feito, na prática, isso é muito ruim, é um problema”.</p> <p>Como se evidencia, a previsão normativa ou a regra estabelecida no texto curricular ou em documentos institucionais não significa sua realização no plano fático concreto.</p>
<p>“e muitas vezes isso é um trabalho mais braçal do que intelectual e que fica inclusive inviabilizado</p>	<p>A crítica do entrevistado se dirige à infraestrutura precária do NPJ, a ponto de exigir dos alunos mais esforços físicos ou manuais (braçais) do que intelectuais. Nesse contexto, destacou, ainda, que “não existe inclusive apoio administrativo” a contento para dar suporte nas atividades práticas do curso.</p>

<p>porque a internet que nós temos no núcleo de prática jurídica ela não é das melhores”</p>	
<p>“hoje eu já vejo que isso pelo menos na prática jurídica é bem diferente porque a prática jurídica ela tem uma dinâmica de contato pessoal com o estudante”</p>	<p>O docente enfatiza que o ambiente do NPJ oportuniza uma relação mais próxima com os estudantes, o que é um fator favorável à individualização de estratégias de aprendizagem, haja vista a maior condição de reconhecer e identificar as diferenças e desigualdades entre os alunos. Certamente, a relação professor-aluno-assistido mostra-se um processo enriquecedor para a formação integral do aprendiz.</p>
<p>“já nas aulas teóricas eu não teria muito como responder porque minha atividade tem sido essencialmente de prática jurídica”</p>	<p>Essa fala denota falta de integração entre os professores e suas disciplinas, ausência de planejamento sistemático ou coletivo, ou mesmo simples encontros para partilha de experiências, boas práticas e trocas sobre métodos de aprendizagem.</p> <p>No contexto da resposta, algo que chama a atenção é quando o entrevistado afirma que concluiu a graduação há 20 anos e que “o método de ensino e aprendizado era bem diferente. Era mais aquele estilo mais Coimbra, em que o estudante é mais passivo e é aquela coisa de absorver o conhecimento”. Nesse período, relatou que tinha “dificuldades de concentração em sala de aula” e, então, “desenvolia grande parte do processo de aprendizado fora de sala de aula estudando sozinho e lendo”. Atualmente, destaca que prática jurídica proporciona algo “bem diferente” em razão da “dinâmica de contato pessoal com o estudante”, com interações mais diretas sem aquela passividade, já que o professor “demanda do estudante também uma resposta, uma crítica, uma ideia, uma solução. Então, o nível de absorção das informações é maior”. Nas aulas teóricas, o entrevistado entende que “depende muito do professor aproveitar a oportunidade em sala de aula pra ter uma dinâmica mais interativa com o estudante, e aí sem dúvida ele vai ter um aproveitamento muito maior das informações levadas pelo professor”.</p> <p>Todavia, apesar de criticar o estilo “Coimbra” e de elogiar a postura mais ativa do estudante, ainda, parece entender que a função do professor é levar “informações” para serem “absorvidas” pelos estudantes, embora reconheça que seu aprendizado ocorria mais sozinho, fora de sala de aula.</p> <p>Mas, quando indagado sobre a importância da pesquisa, que exige uma postura mais ativa e crítica do estudante, reflexiva e prospectiva de teses ou soluções, disse que a pesquisa “tem um papel importante”, contudo, “o grande problema é que talvez não seja levado em consideração tanto da vontade do estudante”. Por fim, se mostra refratária a exigir de todos os alunos o cumprimento de “x” créditos de pesquisa ou mesmo um TCC, sob o argumento de defender um currículo flexível e aberto aos interesses dos alunos.</p> <p>Em que pese também defendermos a flexibilidade curricular para permitir diversos itinerários formativos, a depender dos variados interesses discentes, é preciso pontuar que a curricularização da</p>

pesquisa e da extensão, da prática jurídica (defendida pelo docente em comento) e do TCC, para além das habituais atividades em sala de aula (que lembra o estilo “Coimbrão” criticado pelo entrevistado) se mostra como momentos mínimos de oportunidades variadas para fortalecer a formação e não engessar o percurso acadêmico.

O currículo contemplar exigências mínimas de ensino, pesquisa e extensão parece ser uma forma de apresentar essas diferentes formas de tratar os fenômenos, intervir no mundo ou construir o conhecimento. Costuma-se criticar que nem todos os alunos ou professores são extensionistas ou pesquisadores, como se todos fossem “aulistas” natos com vocação para o ensino ou esse fosse o modo essencial e superior de aprendizagem, de modo que extensão e pesquisa seriam complementos ou acessórios. De algum modo, meio que implícito, se está a dizer que “professor dá aula e aluno assiste” e as dinâmicas ou métodos são apenas formas diferentes de dar ou assistir aula, como se houvesse pesquisa ou extensão sem ensino de conteúdos. O que mais parece incomodar na pesquisa e extensão é a exigência destas ao envolvimento mais ativo de docentes e estudantes entre si e com os outros sujeitos, sejam externos (sociedade) ou da própria comunidade acadêmica (como se essa fosse um mundo paralelo ou particularizado).

Ainda que a legislação que regula a carreira docente das IFES estabeleça, no art. 2º, da Lei n.º 12.772/2012, que são atividades do “magistério federal aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão”, e que a CF/88, no art. 207, preceitue que as universidades “obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, há entrevistados que são refratários a essa perspectiva de integrar, desenvolver e exigir ensino-pesquisa-extensão para formação universitária. Um entrevistado dá a entender até que deveria haver cargos distintos (professor, pesquisador e coordenador de extensão) e outro reconhece que alguns alunos afirmam que não querem fazer pesquisa, mas nem sabem o que seria isso. Da mesma forma, os entrevistados relatam a dificuldade de conceituar pesquisa e extensão, como evidenciam os trechos a seguir:

“Acredito que o que você chama de pesquisa no direito é um estudo mais autônomo, que é relevante, mas que não é bem pesquisa, e a pesquisa normalmente não é dado e nem exigido. Então, o trabalho de pesquisa empírica, ou de pesquisa de que alguma maneira lide com alguma questão do mundo, sob uma metodologia controlada, não é bem isso que é feito e talvez para a graduação não seja tão necessário assim mesmo, pois a graduação não forma pesquisadores, não necessariamente pode formar uma formação técnica com um estudo analítico, mas que não necessariamente precisam de pesquisa. [...] Também é muito importante, mesmo a gente tendo um pouco de dificuldade, pois a extensão exige professores extensionistas, e a universidade não seleciona professores extensionistas, que é um perfil determinado. A ideia de que todo mundo tem que ser pesquisador, professor e extensionista, é uma ideia que me parece equivocada, porque você pede que as pessoas façam coisas muito diversas entre si, e a estratégia não é essa. [...] Sim, é possível, antes era mais interessante, mas agora o que se entende por extensão é um negócio tão genérico também que muita

	<p>coisa que não seria exatamente extensão, agora é chamada de extensão só porque não é ensino e nem pesquisa, mas tem muitas iniciativas, bem diversificadas, sendo feitas”.</p> <p>“Eu acho o papel da pesquisa muito importante, mas, mais uma vez a gente precisa entender que os nossos estudantes têm diferentes perfis, embora haja necessidade, me aparece que todos eles tem um, eu acho que todos eles precisam ser apresentados pra pesquisa, até porque é o que eu sempre digo, como você pode dizer que não gosta, ou que você não tem aptidão pra uma coisa que você nunca tentou? Em relação a qual nunca você teve alguém disposto a ti apresentar ou te ajudar nesse aspecto. Mas, ao mesmo tempo, eu percebo que os nossos estudantes hoje, eles as vezes ficam um pouco ansiosos, porque como o projeto educacional insiste muito nesse critério de ensino, pesquisa e extensão, eles se sentem muitas vezes pressionados a serem muito bons em todas essas áreas. E isso não necessariamente acontecerá, porque a depender do perfil do estudante, ele vai poder ter preferência por cada uma das áreas. De certa forma, é a mesma coisa que acontece quando se exige que todos os professores tenham que ser excelentes em todas essas áreas, e a gente sabe que tem professores que são melhores em sala de aula do que em pesquisa, tem outros que tem uma tendência de pesquisa que é muito maior. E talvez uma dificuldade da universidade, me parece, é ter essa flexibilidade para abarcar esses diferentes perfis. Então, repito, eu acho que todo estudante precisa saber fazer pesquisa, de ter contato com a pesquisa, mas, não são todos que têm esse interesse e não são todos que têm uma capacidade reflexiva mais apurada que, de certa forma justifique esse investimento”.</p> <p>Certamente, a diversidade de perfis entre os estudantes é acompanhada da diversidade de perfis docentes (senão sociocultural, são diversos quanto à atuação no ensino, pesquisa e extensão). Toda essa heterogeneidade precisa ser respeitada e estimulada com mecanismos que assegurem as autonomias. Todavia, exigências curriculares mínimas, assim como o <i>core curriculum</i> sustenta os conteúdos essenciais, não pretendem obrigar todos os docentes a abandonarem suas especialidades ou ênfases, tampouco a tornar todos os graduandos em exímios pesquisadores e extensionistas. É preciso encarar que, assim como a prática jurídica, a extensão, a pesquisa, a sala de aula “tradicional” ou “inovadora” (invertida, virtual, com métodos mais ou menos participativos), todas elas constituem etapas formativas capazes de produzir aprendizagens significativas múltiplas, enriquecendo a experiência acadêmico-profissional e fortalecendo a educação integral cidadã e humanística.</p>
<p>“ler ler ler ler trabalhar extensão pesquisa lá no finalzinho lá no nono semestre ele começa agora vou fazer uma coisa prática ou então oitavo sétimo</p>	<p>Esse entrevistado possui uma concepção de que o estudo mediante a leitura é o método mais eficaz ou a maior necessidade do estudante, de modo que a dedicação à extensão e a atividades práticas deverá ocorrer somente ao término curso, como se a aquisição do conhecimento teórico fosse atrapalhado pela extensão, pelos estágios ou outra ação prática. Claramente, manifesta uma postura que dissocia teoria-prática. Não fica claro também se a crítica aos estágios se refere àqueles supervisionados nos núcleos de prática da universidade ou aos estágios profissionais ou não-obrigatórios (em escritórios, fóruns, procuradorias, etc.), ou a</p>

<p>semestre vou começar a estudar fazer um estágio”</p>	<p>ambas as modalidades de estágio.</p> <p>Tal percepção manifesta certa compreensão de que, durante os estágios e a extensão, não haveria estudos e leituras suficientes, uma espécie de impossibilidade de conhecer e aplicar o conhecimento simultaneamente, de aprender fazendo e de fazer aprendendo, com a devida orientação de um professor na extensão ou um supervisor de estágio.</p> <p>Devido à escassez de tempo do aluno, à preocupação bacharelesca pela tecnocracia e a pressões de mercado, pode ser que a defesa do “ler, ler, ler” seja uma reação ao extremo do tecnicismo acrítico e irrefletido, que é pernicioso para a formação do graduado em Direito.</p> <p>Todavia, também parece ser prejudicial a visão estanque de que a leitura, isolada da prática, da extensão e do estágio, é o melhor caminho para enfrentar os problemas citados, uma vez que pode enfatizar um ensino conteudista, pautado na memorização e acúmulo de conhecimento teórico.</p> <p>O entrevistado cita a experiências de vários países que deixam estágios e práticas como etapas posteriores à graduação, porém sem dados para embasar que aprender a teoria dissociada da prática é, por excelência, o melhor itinerário formativo.</p> <p>A tradição tecnicista de foco pragmático dos cursos jurídicos brasileiros, talvez, explique a incompreensão de que a prática pode é um momento e um método de aprendizagem de conteúdos (cognitivo) e de valores (afetivo), não apenas de habilidades (comportamental).</p>
<p>“e eu tô te falando muito por experiência minha pela minha atuação em prática jurídica a gente não desenvolve pesquisa inclusive é uma coisa que até pretendo fazer como professor é fazer o trabalho sobre a importância da</p>	<p>O entrevistado afirma que não faz pesquisa na prática jurídica, mas que tem interesse em desenvolver um trabalho sobre a importância da prática para o ensino de graduação. Não deixa claro se esse trabalho seria ou não uma pesquisa, porém entendemos que, sim, pode plenamente se realizar uma pesquisa acerca disso, assim como a própria prática jurídica pode recorrer a pesquisas²⁸⁹, não apenas de doutrinas ou jurisprudências relacionadas ao caso trazido por um assistido do NPJ. A pesquisa pode servir para formular hipóteses (pesquisa aplicada), visando preparar ou refutar teses jurídicas, ao mesmo tempo em que pode se caracterizar como ação de extensão voltada para a comunidade, dentro do escopo do ensino de graduação, que é formar profissionais técnicos e cidadãos éticos.</p> <p>A resposta nos foi dada no contexto em que o docente dissera que “têm alunos que têm perfil pra isso [pesquisa] e têm alunos que não têm. E a</p>

²⁸⁹ Nesse sentido, é interessante o texto institucional, veiculado na página do NPJ da FD/UnB, acessada em 20 de junho de 2019 (disponível no link http://www.fd.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=509&Itemid=246&lang=pt).

A *homepage* do Núcleo, atualizada em 2015, informa que, “em 1988, o então Departamento de Direito da UnB implantou o Escritório Modelo de Assistência Judiciária (EMAJ), antecessor do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ). Antes, dita prática jurídica ocorria por meio de simulação na própria Faculdade de Direito. O Núcleo de Assessoria Jurídica em Direitos Humanos e Cidadania (NAJUDH) foi a segunda experiência neste tipo de prática jurídica interna à Universidade de Brasília. O atual Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) foi baseado nessas duas experiências anteriores, sendo inaugurado em 11 de agosto de 1997. Com dezoito anos de funcionamento, o NPJ vem se renovando a cada dia, implantando novos métodos e buscando atender cada vez mais as demandas da comunidade, ao mesmo tempo em que prepara seus alunos para a prática forense. **O estágio no NPJ tornou-se uma oportunidade única de interação entre a pesquisa e a prática jurídicas**” (negritamos).

O trecho em destaque expressa bem como a pesquisa e o ensino por meio da prática podem se desenvolver de forma não dissociada, em conjunto com a extensão universitária de caráter comunitário.

<p>prática jurídica no ensino da graduação”</p>	<p>imposição de pesquisa ao aluno nem sempre é positiva”. Em seguida, justifica que esse perfil não adequado à pesquisa pode ser motivado pelo aluno que “tem por objetivo concluir o curso para ingressar imediatamente no mercado de trabalho por necessidades muito básicas, ou seja, o próprio sustento. E pesquisa é uma coisa que requer tempo, recursos, muitas vezes pra desenvolver precisa de recursos e nem sempre esses recursos estão disponíveis”.</p> <p>O professor comenta que “não me recordo aqui exatamente se no projeto pedagógico que vai ser implementado daqui a algum tempo, se ele dá essa flexibilidade ao aluno, ou se é exigido do aluno um desempenho na pesquisa obrigatoriamente. Mas, eu acho que isso poderia ser flexibilizado, respeitando, inclusive, o perfil de cada um, tem aluno que não quer fazer pesquisa e tem muito mais resultado, digamos: terminou o curso e conseguiu ser aprovado em algum concurso ou então montou seu escritório, foi contratado por algum escritório, enfim. Assim, eu sou muito pé no chão, muito ligada à realidade”.</p> <p>Soa bastante positiva a abertura do professor para reconhecer a realidade e a vontade dos estudantes, indicando uma posição favorável à flexibilização curricular. Todavia, no discurso, também parece haver uma confusão entre “perfil” e “interesse”, no sentido de que o estudante pode não querer se envolver com pesquisa para não retardar sua graduação, por exemplo, e não por entender não possuir aptidão/perfil ou que a pesquisa seria incapaz de desenvolver habilidades, inclusive, úteis para sua profissão.</p> <p>Claro que a pesquisa, extensão e o ensino não podem ser projetados apenas para prolongar a graduação, assim como não se pode pensar num curso apenas que atenda a interesses temporais dos estudantes. Todas as atividades curriculares devem se pautar e focar em aprendizagens.</p>
<p>“eu acho que nem sempre o estudante tem condições de realizar a pesquisa outros sim outros só querem pesquisa e criticam muito inclusive essa necessidade de obrigatoriedade da parte prática”</p>	<p>O docente registra que alunos que desejam fazer pesquisa “criticam muito, inclusive, essa necessidade de obrigatoriedade da parte prática”, o que poderia apontar para o outro extremo, de desconhecer que a dimensão prática é formativa, podendo se fazer presente em pesquisas aplicadas, ações de extensão e de ensino.</p> <p>É preciso insistir que a flexibilização do currículo não indica cursar apenas as atividades que o aluno desejar, porquanto alguns poderiam somente ansiar fazer pesquisa ou extensão, entendendo que aprendem mais do que com o ensino em sala de aula. O contrário também parece ser prejudicial, em que o discente pode concluir sua formação sem passar por experiências de pesquisa e extensão, creditando ao ensino em sala de aula toda a suficiência para formar suas competências. O mesmo se diga da “prática” que, para seu desenvolvimento, carece de suporte teórico, de modo que a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão deve também atravessar a relação teoria-prática.</p>
<p>“mas de um modo geral o apoio técnico ele não é adequado e assim eu vejo que há um problema bem</p>	<p>Essa crítica à ausência de apoio técnico não foi algo destacado apenas por entrevistado atuante no NPJ, mas também de outro eixo ou perspectiva formativa: “Eu entendo que a faculdade simplesmente nos deixa completamente soltos, eu já inclusive já me adaptei a isso, então resolvo tudo. [...]em relação às minhas provas, eu mesmo tiro <i>xerox</i>, eu compro papel almaço, eu resolvo tudo, pra não ter que depender de</p>

<p>acentuado que é na gestão porque na gestão administrativa do próprio núcleo de prática jurídica”</p>	<p>ninguém, porque eu sei que vou me aborrecer. Então, em relação a esse tipo de suporte, a gente faz o nosso trabalho apesar da universidade, e não com a ajuda dela”.</p> <p>Certamente, a ausência de suporte da gestão universitária dificulta as atividades de ensino-aprendizagem, inviabilizando algumas ações inovadoras que exijam mais recursos e estrutura para implementação, sobretudo, quando não se restringem às tradicionais aulas expositivas. Por isso, as atividades práticas, extensão e pesquisa encontram mais empecilhos para sua realização, podendo ser um dos desmotivadores para docentes e discentes desenvolverem ou se integrarem.</p>
<p>“olha a extensão ela é também assim eu tenho pouca atividade na extensão embora as atividades do núcleo de prática jurídica também possam ser enquadradas como atividades de extensão”</p>	<p>O entrevistado, primeiramente, afirma ter pouco envolvimento extensionista, mas nota que a atuação do NPJ tem esse caráter. Para o docente, falta maior apoio da “instituição como um todo, a Faculdade de Direito poderia incentivar uma ampliação nas atividades de extensão, fazendo um vínculo, compromisso com o núcleo de prática jurídica”. Registra que “há projetos vinculados ao núcleo de prática jurídica que são extremamente reconhecidos, um deles é dos Promotoras Legais Populares, já existe há muitos anos. Mas, eu acho que nós poderíamos sim ampliar a atuação da extensão ligada ao núcleo de prática jurídica”. Com isso, se evidencia um descontentamento com a gestão acadêmica, que parece se distanciar, na fala do entrevistado, da prática jurídica, o que sugere afastamento entre as atividades de ensino práticas e as de sala de aula, que costumam se caracterizar como teóricas.</p>
<p>“exatamente por isso que eu te falei que minhas provas são soluções de casos concretos tudo que eu não quero é que meu estudante chegue ali com um decoreba e não consiga colocar em prática ou não consiga aplicar aquele conhecimento”</p>	<p>O entrevistado acentua que a memorização simples do conhecimento, incapaz de servir para responder a problemas reais, não é o que se busca aferir numa avaliação.</p> <p>Entendemos que a solução de casos não atende apenas a interesses de mercado, mas compreende a função social das profissões e da atuação cidadã, uma necessidade dos indivíduos e da comunidade de aplicar o saber no cotidiano da vida.</p> <p>A memorização, enquanto processo cognitivo, pode ser significativa e não mecânica, desde que seja um recurso conjugado com capacidades técnicas e valores éticos que tornem o conhecimento útil e axiologicamente precioso para a sociedade.</p>
<p>“pra mim é muito importante que eles consolidem os preceitos práticos de atuação de intervenção junto com o conhecimento teórico eu sempre priorizo teoria e prática”</p>	<p>A postura do entrevistado de priorizar teoria e prática termina por desfazer a equívoca polarização de que é preciso abdicar de uma coisa em favor da outra, como se teoria e prática não pudessem ser juntamente trabalhadas. O professor afirma que as intervenções práticas ocorrem junto com o conhecimento teórico. Em nossa perspectiva, o contrário também é plausível: os saberes teóricos podem ser consolidados e assimilados por meio de aprendizagens que se utilizem de recursos práticos.</p>
<p>“então com certeza</p>	<p>Segundo a narrativa do entrevistado, a relação teoria-prática pode</p>

<p>tem turmas que eu trabalho mais o aspecto teórico e menos o aspecto prático tem turma que eu trabalho mais o aspecto prático e menos o aspecto teórico tanto em atividades de ensino quanto nas atividades de avaliação”</p>	<p>alternar momentos de ênfase teórica ou prática, o que não implica repelir aspectos práticos para avançar no conhecimento teórico, tampouco abandonar a teoria para ensinar por meio de experiências práticas. A capacidade do docente em planejar atividades que modulem, a depender da turma, perfis discentes, da matéria ou do estágio de avanço no curso, é um elemento fundamental para aproveitar o máximo dos recursos em favor das aprendizagens estudantis.</p>
<p>“e a gente tem a preocupação de que essa prática esteja em harmonia com o currículo com as disciplinas teóricas”</p>	<p>O entrevistado revela uma saudável preocupação de integração curricular, visto como um processo sistêmico de formação. Assim, atividades práticas e teóricas precisam estar alinhadas, visando atingir objetivos de aprendizagens coerentes com o projeto de curso. Essa atitude não implica em perda da autonomia pedagógica, mas fortalece o conjunto de ações formativas, uma vez que o projeto deve ser aberto o suficiente para que se expressem as liberdades de ensinar e aprender, com pactuações e consensos mínimos em torno das metas educacionais que une os sujeitos nos espaços institucionais de escolarização. O contrário se mostra oportunístico e desplanejado, em que cada docente pode afirmar que, “na minha disciplina, mando eu”, ou outras posturas autoritárias, desenvolvidas sob o argumento da liberdade de cátedra ou mera irresignação quanto aos acordos firmados sobre o currículo do curso.</p>
<p>“em prática jurídica não percebo essa desigualdade porque na verdade nós atuamos assim nós recebemos os estudantes que passaram pela grade nos semestres anteriores com base no currículo fixo”</p>	<p>Indagado sobre a heterogeneidade estudantil, esse entrevistado afirma algo preocupante, pois veiculou a não percepção da desigualdade (termo que, na tese, entendemos se referir ao aspecto socioeconômico), nem mencionou as diferenças culturais entre os alunos, sequer mencionou a palavra diversidade.</p> <p>O entendimento do entrevistado parece se restringir à dimensão do “nível intelectual” (rendimento acadêmico), uma vez que a justificativa para não perceber a desigualdade diz respeito ao fato de que todos os alunos, quando chegam ao momento da prática jurídica, já tiveram a passagem formal pelas disciplinas da “grade” (currículo fixo).</p> <p>A não percepção de fatores socioeconômicos ou étnico-culturais aparece para nós como se o docente tivesse tais circunstâncias como irrelevantes ou acreditasse que essas questões são mitigadas ou desaparecem pela instrução formal. Além disso, afirmar não notar diferenças pode ser um meio de não parecer discriminador, como se estivesse comparando negativamente cotistas e não-cotistas.</p> <p>Assim, por terem passado pela mesma “grade” (formação, no sentido de colocar em forma), a educação seria vista como um modo de homogeneização. O resultado seria a uniformização.</p> <p>Mais adiante, o mesmo entrevistado revela a sensibilidade para acolher alunos com problemas emocionais e dar um tratamento diferenciado, adequado às necessidades pessoais. Não estamos a comparar doenças com condições socioculturais, mas estas, assim como aquelas, não são</p>

	<p>simples escolhas dos sujeitos. Ninguém escolhe adoecer, ser pobre ou ter uma certa origem étnica, por exemplo. Assim, a igualdade de oportunidades de aprendizagem requer métodos e abordagens que sejam significativos para esses diversos estudantes, afetando o planejamento docente.</p> <p>O entrevistado, nesse sentido, parece ter afirmado que não percebe desigualdade em termos de nível de aprendizagem. Assim, ainda que heterogêneos, os alunos possuiriam a mesma capacidade de desenvolvimento na prática jurídica. Tal condição, ainda, não nos assegura que o processo formativo foi equitativo, porquanto pode ter forçado a invisibilização dos sujeitos e/ou custado um alto preço diante das oportunidades de aprendizagem homogeneizantes, métodos pouco diversificados.</p> <p>O entrevistado diz que procura “acolher esses alunos e oferecer a eles uma situação diferenciada que possa permitir que eles cursem e completem os créditos, porque um aluno que tem depressão muitas vezes não consegue sequer se deslocar até a faculdade”. Para o docente, esse tratamento visa fazer com que os estudantes “se sintam motivados e aptos a concluir os créditos”.</p> <p>A preocupação do entrevistado com a permanência e a efetiva inclusão dos alunos com problemas de saúde mental indica sensibilidade para diferenciações metodológicas, embora não tenha dado exemplos nem expressado se aspectos socioeconômicos e/ou étnico-culturais dos estudantes também seriam elementos a serem considerados no planejamento diferenciado de atividades.</p> <p>Frisamos que as diferenciações não devem pressupor incapacidades cognitivas ou deméritos dos beneficiários das ações afirmativas, mas defendemos que suas características peculiares, assim como as diferentes personalidades e trajetórias de vida de não-cotistas, devem ser aspectos valorizados para pensar e projetar percursos educacionais, afetando, sobretudo, a dimensão metodológica, sem prejuízo de conteúdos significativos para os diversos estudantes.</p>
<p>“o conhecimento desde cedo possa ser aplicado possa ser praticado porque o aprendizado é dinâmico e acho que essa fórmula de primeiro aprender a teoria e depois a prática”</p>	<p>Enquanto alguns entrevistados, como já vimos, defendem uma graduação sem (tanta) pesquisa ou com extensão e prática somente no final do curso ou após a graduação, esse entrevistado critica a dissociação entre teoria e prática.</p> <p>Para fundamentar seu pensamento, o docente enfatizar uma noção muito apropriada para a andragogia e educação de jovens e adultos, ligada à aprendizagem ao longo da vida. É que o entrevistado lembra que “ao longo da profissão isso [separação entre teoria e prática] não é uma realidade tão plausível, porque dependendo da área que a pessoa for atuar, eu falo da advocacia [...] vamos aprendendo à medida que vamos praticando [...] Então, já vamos ter a necessidade de aplicar ao mesmo tempo que estamos aprendendo. Então, se isso ocorre na realidade após a graduação, eu entendo que seja uma forma bastante eficaz de aprendizado, mais dinâmico, inclusive”</p> <p>Para ele, “é muito mais importante que isso seja uma ação conjunta durante a graduação”, inclusive, “quando lecionava disciplinas teóricas, eu já procurava trabalhar de uma maneira que eles pudessem aplicar aquele conhecimento no próprio semestre a casos concretos ainda que</p>

	<p>não fossem reais, mas, de maneira a exercitar o conhecimento teórico”. Não se trata de valorizar o conhecimento apenas por sua utilidade, como um pragmatismo ou tecnicismo cego, porém de compreender que a prática ou mesmo a simulação e a resolução de problemas são formas/momentos de aprendizagem também teórica, não apenas de habilidades, mas de valores, conteúdos, conceitos e saberes pertinentes à realidade concreta ou fictícia.</p>
--	---

Concluída a análise das classes geradas pela CHD, relativa ao *corpus* composto pelas entrevistas dos docentes da UnB, encerraremos com a Análise de Similitude e a Nuvem de Palavras, ambas ferramentas do Iramuteq. Dado o grande volume de palavras e a necessidade de obtermos representações legíveis (não poluídas), para servir à interpretação e inferências, faz-se necessário delimitar as palavras àquelas que aparecem no dendograma gerado pela CHD, que apresenta 67 palavras com maior χ^2 em cada classe, sendo 16 na classe 1, 19 na classe 2, 15 na classe 3, e 17 na classe 4.

Na classe 1, como vimos, as 16 palavras que aparecem no dendograma da CHD, de um total de 121 formas, possuem χ^2 entre 18,92 e 43,39 (a última palavra tem frequência 8, ou seja, aparece 8 vezes nos segmentos de textos selecionados). Ou seja, um elevado χ^2 na classe não significa, necessariamente, elevado número de ocorrência nos segmentos. O mesmo ocorrerá nas mais demais classes²⁹⁰.

A única intervenção manual que fizemos foi de remover a palavra “achar” (encontrada na classe 1) e adicionar a forma “estudante” em virtude desta ser a palavra que mais se repete no *corpus* (429 vezes) e do verbo “achar” ser apenas uma marcação da fala dos entrevistados, que iniciaram a maior parte das respostas com expressões do tipo “eu acho que...”. Logo, tal verbo não é significativo para a análise, sendo substituído pelo substantivo mais frequente no *corpus*, a assinalar sua relevância, especialmente, considerando o foco da pesquisa.

Não fossem adotados tais critérios para seleção das palavras, as representações da Análise de Similitude e da Nuvem de Palavras resultariam em gráficos ilegíveis e sem utilidade para interpretação, conforme visualizamos em vários testes realizados no Iramuteq, que revelaram sobreposições de palavras e termos minúsculos e ilegíveis, mesmo com o uso de ampliação da imagem, porquanto continham 936 palavras possíveis. Destas, apenas 13 palavras possuíam frequência maior que 100, somente 30 palavras registram frequência entre 50 e 100. Se fôssemos adotar apenas o critério da ocorrência, teríamos que desprezar a análise

²⁹⁰ Para se ter uma ideia a respeito das outras classes: na classe 2, as 18 palavras destacadas no dendograma (do total de 171 formas) possuem χ^2 entre 14,56 e 106,41 (a última palavra tem frequência 5); na classe 3, as 15 palavras mais associadas (do total de 169) possuem χ^2 entre 20,73 e 34,37 (a última palavra tem frequência 17); e, por fim, a classe 4 traz 17 palavras (do total de 142) no dendograma, com χ^2 entre 22,73 e 82,26 (a última palavra tem frequência 8).

que selecionou os segmentos mais relevantes dos textos e destacou as palavras mais associadas a cada classe (elevado χ^2), conforme vimos na CHD.

Além do verbo “achar”, por exemplo, outra palavra pouco significativa, mas com elevada frequência, foi a forma “gente”, devido ao fato de que, na oralidade, o “nós” é, comumente, substituído pela expressão “a gente”, muito empregada pelos entrevistados para se referir a eles mesmos, como “a gente acredita que...”. Além dessa, a palavra “coisa” também apresentou frequência superior a 100 aparições, mas, claramente, é um termo que substitui, na comunicação em língua portuguesa, uma infinidade de objetos ou acontecimentos. Isso evidencia que a decisão por contemplar as palavras com maiores χ^2 em cada uma das 04 classes geradas pela CHD é razoável e significativa, ainda que contenham palavras com baixa frequência.

Portanto, realizamos a Análise de Similitude e a Nuvem de Palavras com as 67 palavras com maior χ^2 em cada classe, substituindo-se apenas o verbo “achar” pelo substantivo “estudante”, que foi a palavra mais frequente em todo o *corpus*.

Com isso, temos a seguinte representação da Análise de Similitude, marcando-se as opções “comunidades” e “halo” no menu “configurações gráficas”, para que sejam formadas representação em cores, que realcem os grupos de palavras mais relacionados entre si, reunidos em espécies de bolsões quase circulares:

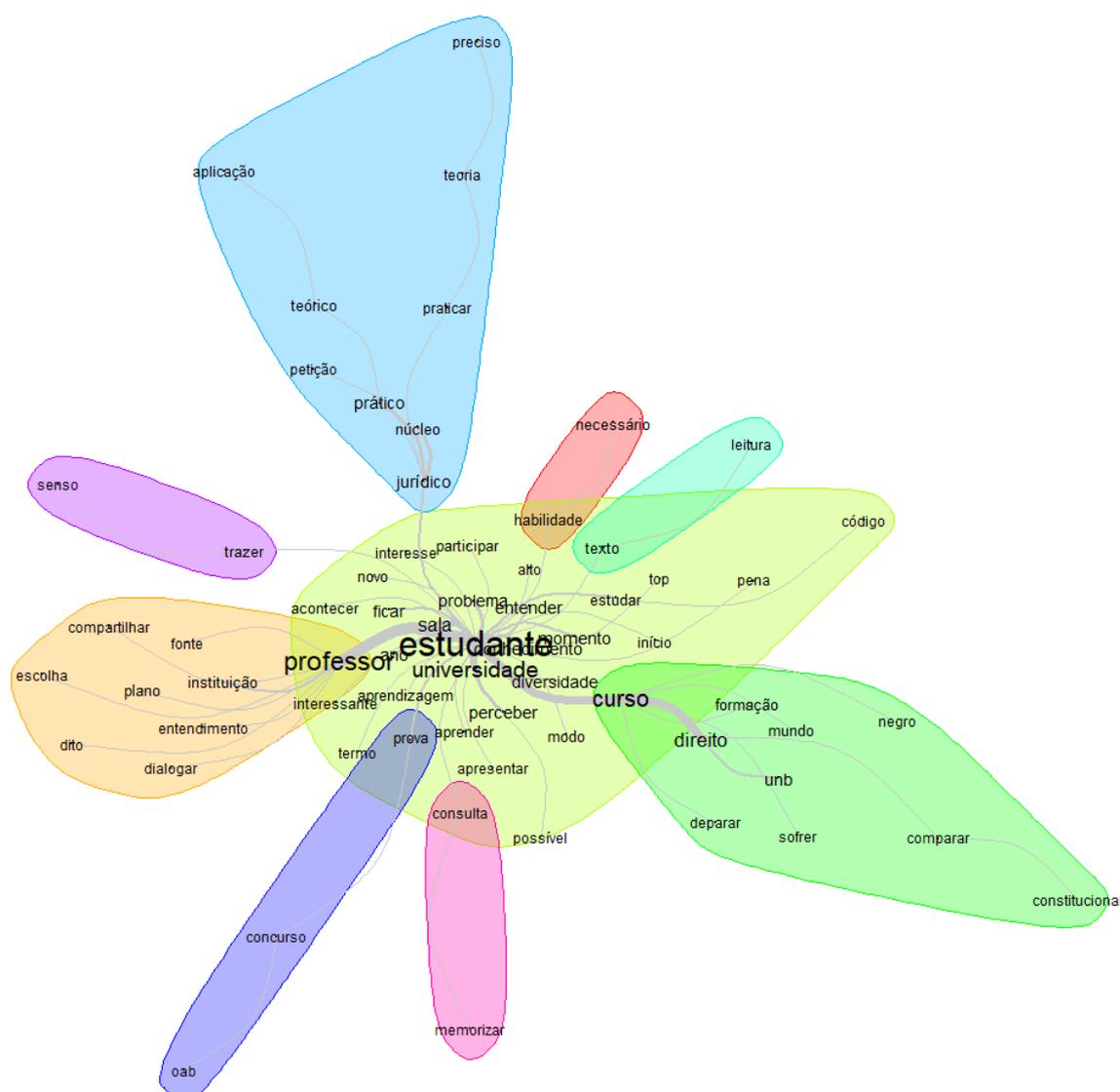


FIGURA 16

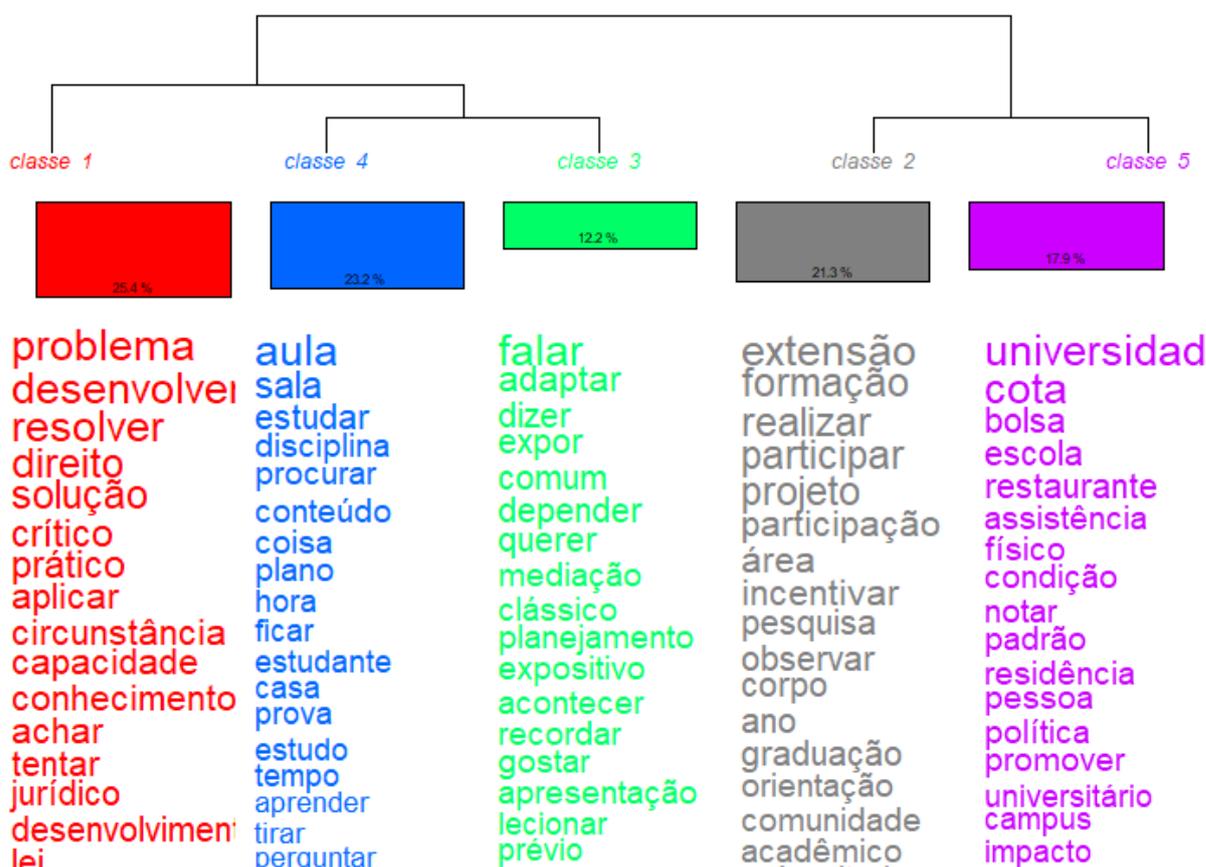
A imagem retrata a centralidade que as entrevistas deram ao “estudante”, ao “professor”, à “universidade” e ao “curso”, tematizando a sala de aula e a aprendizagem. As comunidades de palavras agrupadas confirmam o que tratamos quando da análise das classes acima: o núcleo de prática jurídica visto como espaço de aplicação e vivência da relação teoria-prática; a importância dada ao senso comum (saberes prévios) trazido pelos discentes; o papel do docente que precisa fazer escolhas ao planejar, como um sujeito que dialoga e compartilha experiências e não como fonte do conhecimento; as influências dos exames externos à universidade, como concursos e exame da OAB; a crítica à memorização de conteúdos, com abertura dos professores para livre consulta dos alunos aos materiais; a necessidade de formar habilidades técnicas nos estudantes, sem prejuízo da importância da

7.2.2.2 Análises das entrevistas dos docentes da UFERSA

Neste instante, faremos os mesmos procedimentos com o *corpus* referente às entrevistas com os docentes da UFERSA, no tocante à realização da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), da Análise de Similitude e da Nuvem de Palavras do citado conteúdo, sem precisar repetir as explicações mais detalhadas, como nós fizemos anteriormente, tendo em vista que as descrições e representações expostas já nos permitem compreender o suficiente do funcionamento do *software* para entender como operamos com o Iramuteq e de que modo ele fornece segurança para inferências consistentes.

O Iramuteq, ao processar o arquivo, contendo as entrevistas dos professores da UFERSA, identificou, na primeira tela do *software*, denominada “Descrição do *corpus*”, 43.350 palavras, com 1.277 segmentos de texto. Na análise de “Estatísticas”, foram identificados 2.650 lemas e 1.082 *hapaxes*.

Como resultado da análise da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), feita com o padrão “10” nas definições do “Número de classes terminais da fase 1”, foram formados 5 *clusters* (classes) abaixo representados, com retenção ou aproveitamento de 1137 (89,04%)²⁹¹ segmentos do total de 1.277. O próprio Iramuteq gerou o dendograma abaixo:



²⁹¹ Relembrando o que já fora dito, a retenção mínima recomendada é 75%.

FIGURA 18

No caso de a retenção dos segmentos de texto ser menor do que 75%, recomenda-se aumentar ou diminuir o valor do “Número de classes terminais da fase 1”. No caso do *corpus* dos docentes da UnB, foi preciso realizar a redução desse número padrão de 10 para 9. Apenas para validar que esse procedimento não altera os resultados da análise do conteúdo, procedemos à mesma redução com o *corpus* relativo aos professores da UFERSA e o resultado foi o seguinte filograma, com retenção de 1.008 (78,95%) dos segmentos de texto (ou seja, ainda superior ao percentual recomendado):



FIGURA 19

Notamos que, em que pese ter havido a redução de uma classe, as demais permaneceram quase idênticas (com mudanças apenas de coloração, localização, numeração – o que é feito de modo aleatório pelo Iramuteq e não implica qualquer alteração substancial – e a substituição ou reclassificação de poucos termos) e a classe que foi eliminada (antiga classe 3) já estava vinculada à outra classe que permaneceu como principal (antiga classe 4 e atual classe 2). Pelo teor das palavras da antiga classe 3 que foi extinta, percebemos sua forte ligação, que o próprio Iramuteq evidenciava, com a classe 4 (atual classe 2), já que ambas se referem, claramente, às práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula, envolvendo o ato de lecionar, planejar e expor conteúdos, o que se mantém representado na presente classe 2.

Com isso, como essa última representação foi gerada a partir das mesmas definições empregadas no *corpus* das entrevistas dos docentes da UnB, e as representações com o número 9 de classes terminais da fase 1 geraram a mesma quantidade de *clusters* (04) na CHD, prosseguiremos considerando estas classes também para a Análise de Similitude e para a construção da Nuvem de Palavras.

Para a Análise de Similitude, como fizemos com o *corpus* anterior, também iremos delimitar as palavras àquelas que aparecem no último dendograma gerado pela CHD, que apresenta 67 palavras com maior χ^2 em cada classe, sendo 16 na classe 1, 18 na classe 2, 17 na classe 3 e 16 na classe 4.

As únicas intervenções manuais que faremos será remover a palavra “achar” (encontrada na classe 4) a forma “gente” (que aparece 378 vezes, mas decorre do modo coloquial das respostas orais, que se valem da expressão “a gente” no lugar de “nós”). A palavra “coisa” se refere, nas respostas, a fenômenos variáveis, correspondendo a um tipo de vício de linguagem para substituir o nome específico de objetos ou acontecimentos. O verbo “achar” corresponde apenas a uma marca da fala dos entrevistados, que iniciavam a maior parte das respostas com expressões do tipo “eu acho que...”. Logo, tal verbo não é significativo para a análise.

Para iniciar a análise das classes da CHD do *corpus* das entrevistas dos docentes da UFERSA, vamos gerar a representação do gráfico da classe 1, contendo apenas as 16 palavras com maior χ^2 da respectiva classe, para ficar compreensível e legível²⁹²:

²⁹² Como já explicamos, quando da análise do *corpus* anterior, se não fossem adotados tais critérios para seleção das palavras, as representações dos gráficos da palavra ou da classe, assim como da Análise de Similitude e da Nuvem de Palavras, resultariam em imagens ininteligíveis e, portanto, seriam inúteis para interpretação, em virtude do grande volume de palavras sobrepostas. Sem o recorte dos termos mais associados às classes, teríamos centenas de palavras no total. Destas, poucas possuem frequência maior que 100, somente 40 palavras registram frequência entre 50 e 100. Por outro lado, se fôssemos adotar apenas o critério da ocorrência, desprezaríamos as formas presentes nos segmentos mais relevantes, identificados pela CHD como sendo mais associados às respectivas classes.

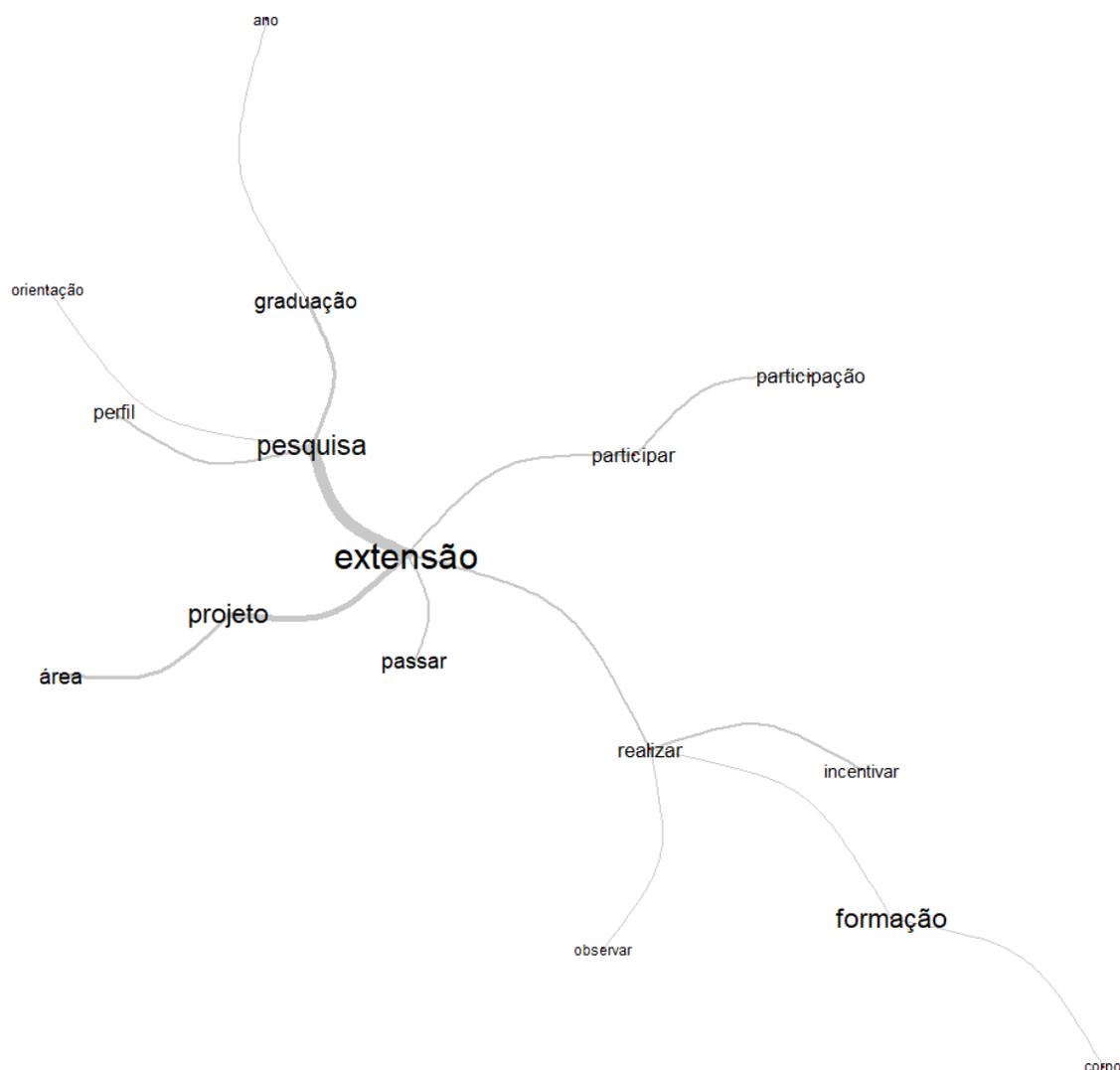


FIGURA 20

O gráfico da classe 1 acima revela forte ligação entre as palavras “extensão”, “pesquisa” e “projeto”. Claramente, as falas dos entrevistados estão se referindo a projetos de pesquisa e de extensão no âmbito da “graduação”, “realizados” em diversas “áreas” como momentos de “formação” dos estudantes. Os vocábulos constantes no gráfico apontam, ainda, para a compreensão de que os entrevistados (“corpo” docente) abordaram questões sobre a “participação”, “orientações” e o “incentivo”, considerando ainda a discussão sobre “perfis”. Assim, essa classe tematizou aspectos formativos mais relacionados ao ambiente extraclasse.

Para destacar a literalidade dos segmentos de texto do *corpus* em análise, vamos nos utilizar do recurso “concordância” do Iramuteq e explorar trechos que possuem a palavra “extensão” (vocábulo da classe 1 com maior χ^2), entre as 47 unidades textuais que citam

esse termo e que estão associadas à classe 1, destacando-se outros vocábulos que aparecem no gráfico acima:

TABELA 9 – ANÁLISE DA CLASSE 1 – DOCENTES DA UFERSA

SEGMENTOS	COMENTÁRIOS
<p>“como também já colocado entra a questão não só extensão e cultura no sentido mais amplo nós estamos passando por essa discussão logo logo vai passar para a discussão ampla para a comunidade acadêmica em que todos os nossos cursos eles vão ter que realizar extensão isso previsto em lei”</p>	<p>O entrevistado cita a curricularização da extensão²⁹³ como algo que, ainda, será levado amplamente para debate da comunidade acadêmica, o que aponte para possível falta de conhecimento de alguns sujeitos desta comunidade e sugere também que se trata de um desafio para a UFERSA, como se esta não tivesse, em 2018, o índice mínimo de curricularização da extensão previsto na legislação, desde 2014.</p> <p>O professor destaca que a “extensão universitária, por princípio, ela vai além dos muros da universidade”, não bastando participar como “ouvinte” de uma ação extensionista. Tal reforço indica a necessidade de esclarecer que só existe extensão que se houver diálogo com a comunidade externa e o discente extensionista é um agente ativo no processo, não mero expectar de um evento. Conclui que a “participação em extensão” contribuirá na vida dos alunos e será “com certeza muito importante para a formação deles também”.</p>
<p>“ela trabalha em algo que até historicamente é uma falha nas universidades e aí é o professor que veio de uma graduação onde falha apesar de ser uma excelente universidade mas que falha nessas questões quando se fala em pesquisa extensão”</p>	<p>O entrevistado estava abordando sobre o regime de Dedicção Exclusiva e cita que, na universidade em que se graduou, havia muitos profissionais de outras carreiras que exerciam o magistério, o que ele considerou positivo por um momento, mas, recentemente, percebeu que isso gerou déficits em sua própria formação, no que diz respeito à ausência de atividades de pesquisa e de extensão. Nesse sentido, ele entende que é preciso enfatizar a capacidade pedagógica do docente e o tempo disponível para envolver os estudantes em outros projetos, para além do ensino em sala de aula. Obviamente, a dedicação exclusiva pode ser pouco aproveitada por alguns docentes, que optam por não se aproximar de outras iniciativas fora de sala de aula e não oportunizar aos estudantes mais de suas capacidades. Ainda, é preciso reconhecer a contribuição de professores que possuem outra profissão além do magistério, que trazem experiências do seu cotidiano, sem prejuízo de se dedicarem à pesquisa e extensão.</p>
<p>“mas é bem difícil e aí falo aqui como professor que em meio a uma política educacional nacional tão desestimulante para o professor que ele</p>	<p>Esse entrevistado destaca o desafio de ser professor no contexto atual, com falta de apoio técnico, e ter um olhar diferenciado para os alunos, pois são muitas turmas e muitos alunos. Embora reconheça a importância do professor ser sensível, afirma que o docente “não é super-herói”, mas os alunos é que são heróis pelas superações que realizam. Ao mesmo tempo, cita que falta um olhar sensível também para o docente, em virtude de muitos</p>

²⁹³ A Lei n.º 13.005/2014 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência decenal (2014-2024), estabelecendo, dentro da “Meta 12”, a “Estratégia 12.7”, que prevê a curricularização da extensão nos seguintes termos: “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”.

<p>possa se preocupar em fazer ensino pesquisa e extensão ser tutor”</p>	<p>adoecimentos entre membros da carreira. Ele entende que, se o docente não tiver bem, não há como cuidar dos discentes. Por fim, entende ser essencial a formação docente específica para gerir a diversidade.</p>
<p>“autonomia de pesquisar autonomia de investigar autonomia de participar de espaços de discussão como grupos de pesquisas grupos de extensão diretórios acadêmicos apropriar-se como estudante do que é a universidade”</p>	<p>O entrevistado enfatizou que, inclusive, a partir de sua experiência como estudante e docente, é preciso mais do que a sala de aula, a qual entende ser importante também, pois os espaços externos são fundamentais para a formação de uma pessoa com autonomia para várias atividades da vida, nas dimensões da cidadania, acadêmica e profissional. Para o docente, viver a universidade contempla todos esses aspectos, que ultrapassam a aprendizagem de conteúdos disciplinares.</p>
<p>“a universidade tem incentivado inclusive financeiramente e tem oportunizado ampliar essa participação na extensão”</p>	<p>O professor percebe o interesse e os vários incentivos que a gestão universitária tem conferido à extensão, destacando que o número de estudantes envolvidos tem aumentando, assim como as bolsas para extensionistas. É nítida a relação entre o investimento financeiro e a participação dos alunos, considerando que a insuficiência de recursos de muitos discentes é uma realidade patente. Logo, decisões de gestão universitária sinalizam essa preocupação com a inclusão, permanência e equidade educacional, viabilizando o desenvolvimento isonômico dos diversos sujeitos aprendizes.</p>
<p>“é claro que nós temos cursos que já tem um perfil extensionista nato e outros cursos que não realiza de jeito nenhum a extensão então cabe aí incentivar essa extensão universitária como colocando mais uma vez a importância a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão na formação dos nossos estudantes”</p>	<p>O entrevistado percebe distintos perfis entre os cursos da universidade, no tocante ao desenvolvimento de projetos de extensão, sendo necessário fomentar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esse papel seria da gestão universitária. Não fica claro se o reconhecimento institucional da importância da extensão era preexistente ao PNE, se havia ou não reclamações da comunidade interna ou externa para ampliar as ações, ou se tal postura decorre da pressão normativa e da preocupação com a avaliação externa. Notar as diferenças entre os cursos implica compreender que se trata de reconhecer distintos perfis também de docentes e discentes, todavia, esse diagnóstico não deve gerar acomodação ou simples aceitação do estado atual das coisas. Desse modo, avaliar é fundamental para induzir, incentivar e fomentar novas práticas, transformar culturas institucionais arraigadas, propor modelos inovadores, atualizar e aperfeiçoar práticas de gestão, docentes e discente, sem prejuízo das autonomias didático-pedagógicas, mas sem abrir mão de objetivar aprendizagens significativas.</p>
<p>“e isso acaba sendo visível não necessariamente com o estudante que esteja no grupo de pesquisa ou o</p>	<p>O entrevistado destaca que percebe diferenças entre alunos que participam de pesquisa e extensão e os que não participam. Quando se demanda a construção do TCC ou a apresentação de trabalhos, fica evidente a maior dificuldade dos discentes que não se envolvem com atividades de pesquisa e extensão, o que nos revela a</p>

<p>estudante que esteja no grupo de extensão mas quando a graduação passa a lhe exigir algo que por exemplo”</p>	<p>importância de que os estudantes possam ser contemplados com essas oportunidades na construção do seu itinerário formativo. Tal participação não deve ser encarada com ônus ou sobrepeso, mas um currículo flexível e que invista na autonomia discente deverá conter exigências mínimas plurais, deixando em aberto a possibilidade de construção de variadas trajetórias formativas. Se não houver a superação do currículo padronizado e engessado com elevada carga de disciplinas obrigatórias fechadas, a proposta inovadora se inviabiliza. Por isso, o <i>core curriculum</i> se mostra alternativa compatível com a capacidade instalada da instituição, conjugando interesses dos docentes e dos discentes, para responder aos diversos problemas sociais, políticos, econômicos, culturais, etc.</p>
<p>“projetos de extensão não sei eu acho que nós temos muitos projetos eu acho que eles são diversos em si”</p>	<p>Indagado a respeito da diversidade entre os projetos de extensão existentes na universidade, o entrevistado revelou, inicialmente, incerteza, mas concluiu que considera que há, sim, projetos diversos. A pergunta visa evidenciar que a “extensão em si” não basta se, para um corpo estudantil heterogêneo, existem poucas opções ou são homogêneas quando aos temas, áreas e atuações. Logo, não defendemos apenas que haja pesquisa e extensão, além do ensino em sala de aula, mas que todas as atividades pedagógicas contemplem interesses e perspectivas variadas, realmente, plurais. No contexto de sua resposta, o docente comparou a realidade da UFERSA com a de outra instituição em que lecionara. Ela disse que “minha geração foi fazer extensão fora do curso de direito a gente foi fazer extensão na saúde num projeto que era interdisciplinar e depois dentro dessa perspectiva com ingresso de novos professores nessa outra vertente”. Com isso, o professor aponta para a interdisciplinaridade, diante da possibilidade dos graduandos em Direito participarem da extensão em outros campos. O inverso também mostra-se plausível, quando projetos de extensão coordenados por docentes formados em Direito envolvem discentes de outras áreas, promovendo trocas e enriquecimento mútuo.</p>
<p>“então essas igualdades no processo de extensão ensino e pesquisa se há uma carência ela tem que ser trabalhada para que ele tenha condições de igualdade em relação aos demais de maneira geral”</p>	<p>O docente entrevistado afirma que, se houver carência, durante o processo de ensino-aprendizagem, precisa haver um trabalho para garantir igualdades de condições entre os diversos estudantes. Todavia, no contexto da resposta, ele assevera que a “grande inclusão é não tratar diferente”. Ora, se os aprendizes são diferentes, não apenas em níveis de rendimento acadêmico, mas nas formas de aprender e demonstrar o aprendido, a carência não poderia ser atribuída também ao docente que não soube aferir/avaliar ou ensinar/orientar por meio de métodos e recursos adequados aos aprendizes, sendo o planejamento docente deficiente e não, necessariamente, os alunos? Quando o entrevistado entende que “inclusão é não tratar diferente”, pode estar defendendo a equidade e a não discriminação ou pode estar, por outro lado, negando a necessidade de diferenciação/diversificação dos processos na medida das</p>

diferenças/diversidades existentes entre os discentes.

Tratando-se de “cotistas”, num sistema em que o processo seletivo classifica os candidatos, em provas escritas, por erros e acertos a questões escritas, a partir de um gabarito, sem ter condições de avaliar outras habilidades ou capacidades dos concorrentes, costuma-se pensar, quando se fala em “carências”, em falta de conhecimento a respeito de conteúdos. Certamente, essa pode ser uma carência a ser trabalhada, porém a heterogeneidade estudantil traz vários outros aspectos sobre as condições dos alunos que são cruciais para as aprendizagens. Assim, o planejamento pedagógico, se pretende mesmo ensinar e avaliar significativa e equitativamente, deve ser modulado considerando estes aspectos.

Contudo, é preciso que não se confunda modular, variar ou diferenciar com “facilitar” ou “dar uma ajudinha” (como um “jeitinho”). Ao revés, o planejamento será adequado ao perfil do aprendiz para que se possa ensinar de forma efetiva e avaliar se houve ou em que medida ocorreu a aprendizagem. Como as pessoas são diversas e, portanto, ensinam, aprendem e demonstram a aprendizagem de modos diversos, o docente inclusivo e não discriminador deverá se planejar para oportunizar isonomia aos diferentes alunos durante o percurso formativo.

O fato dum planejamento dessa natureza ser difícil e desafiador não é motivo para se negar o esforço. Nada adiantará tê-lo por inviável sem que se tente colocá-lo em prática. É preciso implementar um planejamento o mais compatível possível com a heterogeneidade, dentro das contingências e circunstâncias dos processos de ensino-aprendizagem. Perfeição e exatidão podem ser quimeras, mas soa inadmissível e discriminatório negar que existem tais diferenças e não reconhecer o quanto elas impactam nas formas de ensinar-aprender-avaliar.

Toda “carência” pode e deve ser superada, mas as formas de superá-la podem forçar o pensamento uniformizador, insistindo nos mesmos métodos e recursos de aprendizagem, ou, noutro quadrante, pode explorar outras situações, modos de expressão, caminhos formativos, técnicas de ensino e abordagens mais participativas ou que invistam na autonomia do sujeito aprendiz.

O entrevistado diz que “quando você faz a inclusão no processo de avaliação, ele não tem que ser diferente, acho que você não tem que tratar de maneira diferente o aluno”. Aqui parece mesmo haver a compreensão equivocada de que ser inclusivo, no momento da avaliação, seria “dar ponto extra” ou “pegar mais leve”, sendo vislumbrado como “diferente”, geralmente, o deficiente, o desnivelado ou cotista. A hipótese citada pelo entrevistado evidencia isso: “dar uma avaliação diferente para ele ou vamos colocar, por exemplo, uma nota para ele passar, acho que isso não deve existir, jamais”.

Mais na frente, o entrevistado reflete e diz “não sei se é bem essa linha que você está querendo”. Os exemplos que ele fornece para o tratamento diferenciado que entende correto seriam dar o “suporte que ele precisa para esse tratamento igual em condições financeira,

	<p>estruturais, vamos dizer assim” e, se é “do ponto de vista do conhecimento dele [...] a gente precisa fazer em outros momentos, por exemplo, fora da sala de aula, oportunizar a ele condições”.</p> <p>Nesse momento, fica mais clara a visão do entrevistado de que a condição socioeconômica e o retrospecto escolar são aspectos que precisam ser considerados e a universidade necessita dar suporte nestas áreas.</p> <p>Contudo, adiante, o entrevistado afirma que “não tem que ter diferença de tratamento depois que ele entra aqui em relação a esse processo ensino-aprendizagem”, mesmo reconhecendo que o aluno “vai contribuir com as experiências dele e vai ter contato com as experiências de gente que teve outras vivências, uma outra realidade”. Com isso, parece contradizer-se ou limitar o ensino-aprendizado e a avaliação ao ambiente em sala de aula, deixando todo “suporte” para o espaço extraclasse. Assim, para o entrevistado, os métodos de avaliação e de ensino, utilizados pelo professor, não precisariam ser compatibilizados (isso parece ser visto, sempre, como “facilitar”²⁹⁴, no sentido de “cobrar menos rigor”), ficando a cargo do aluno se adequar ao padrão estabelecido pelo docente.</p> <p>Apesar disso, ele diz que “o docente tem que oportunizar para ele esses momentos aí [referindo-se às trocas de experiências e vivências]”, sem deixar claro se seria algo a ser feito dentro da sala de aula, inserido no planejamento pedagógico, se seria uma orientação acadêmica em horário alternativo ou mesmo se seria apenas por meio da simples convivência no espaço escolar. Caso introduza no plano de ensino, essas diversas vivências farão aflorar questões relevantes para os sujeitos, suas histórias e trajetórias de vida poderão ser valorizadas a ponto de produzir aprendizagens também significativas.</p> <p>Concluindo, o entrevistado assevera “que ele [aluno] precisa é sanar as deficiências dele” e ao docente compete “oportunizar a ele condições de ter um tratamento igual aqui dentro e não continuar com o tratamento desigual, nem diferenciado”.</p> <p>As tais “deficiências” podem ser apenas as diferentes formas de aprender e evidenciar a aprendizagem, em virtude das diferentes experiências de vida. Isso precisa ficar claro para o docente garantir equidade educacional e perceber seu papel na efetivação das oportunidades de aprendizagens isonômicas e significativas, rompendo as discriminações negativas e os ciclos de reprodução de desigualdades.</p>
<p>“e aí vem a questão da indissociabilidade do tripé do ensino pesquisa e extensão e cultura que a</p>	<p>O entrevistado destaca a pluralidade como marca do espaço universitário, de modo que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão seria uma forma de reconhecer essa pluralidade e que suscita diversos conhecimentos, os quais participam do processo de ensino-aprendizagem.</p>

²⁹⁴ Silvério e Silva (2004, p. 28) frisam que “os negros querem usufruir da vida universitária e alcançar o melhor que a educação superior possa oferecer”, por isso “não aceitam simplificações que se pretenderia, com currículos e pedagogias racistas, beneficiá-los”. Então, as cotas “requerem revisão das relações pedagógicas, das metas e ações previstas nos planos institucionais dos estabelecimentos de ensino”.

<p>universidade é um espaço plural e nós temos sempre levar em consideração todo esse conhecimento para o processo de ensino e aprendizagem”</p>	
<p>“porque eu posso estar dizendo um projeto que você cadastrou como extensão você começa a falar sobre algo que na própria essência não é extensão e diferente da pesquisa proporcionalmente eu acho que não temos oferta de extensão como temos a pesquisa”</p>	<p>O entrevistado enfatiza que existe uma confusão conceitual em torno do que seria extensão e ele mesmo assume isso ao dizer: “passei a entender o que é extensão quando passei a ser professor de uma universidade pública”.</p> <p>Apesar de estar nessa universidade em que aprendeu o conceito de extensão, afirma que a UFRSA possui mais projetos de pesquisa do que de extensão.</p>
<p>“no que diz respeito às ações de iniciação são extremamente importante para a inserção incentivo de participação de vivenciar a universidade dele poder passar o dia dentro da universidade participar não só de ações de extensão”</p>	<p>Esse entrevistado destaca a importância da iniciação científica para que o aluno possa viver a universidade. A ideia de “passar o dia dentro” acentua que a pesquisa ocorre mais no ambiente interno da comunidade acadêmica institucional, enquanto a extensão seria “fora” deste espaço.</p> <p>Claramente, essa participação em pesquisa e extensão está sendo encarada como mecanismo de investir na permanência e inclusão dos estudantes.</p>
<p>“minha prática jurídica se resumia a assistir audiências no fórum e trazer um relatório das audiências assistidas para o professor de prática então assim eu não consigo imaginar o universo da universidade que não tenha essa vinculação entre ensino extensão prática”</p>	<p>O entrevistado relata sua experiência de graduação com deficitária prática jurídica, para sinalizar que não concebe a universidade sem “ensino, extensão e prática”. Desse modo, reforça a indissociabilidade também entre teoria e prática, mas uma prática desenvolvida também com a comunidade externa.</p>
<p>“workshop semanas em que essa temática está sempre relacionada discussão não só com</p>	<p>O entrevistado registra que a universidade tem promovido eventos com todos os segmentos da universidade e, por meio da extensão, com o que ele chama de “comunidade acadêmica”, dando a entender que ela seria composta não apenas por alunos e servidores</p>

<p>os estudantes mas também professor técnicos administrativos e a comunidade acadêmica através de atividade de extensão”</p>	<p>(técnicos e docentes), mas abrangeria sujeitos externos à UFERSA. Esse papel, compreende o entrevistado, é da gestão universitária, de envolver e tratar sobre inclusão.</p>
<p>“no portal estudante ele tem uma série de informações dentro do tripé ensino pesquisa e extensão inclusive de atendimento pedagógico psicológico a universidade dispõe de nutricionista e odontólogo também isso é recente”</p>	<p>O professor informa que a universidade, além de ensino, pesquisa e extensão, ofertada ao aluno serviços de saúde integral. Essa disponibilidade indica uma preocupação com a permanência qualitativa dos estudantes, vislumbrando que diversos aspectos da vida do aluno estão envolvidos nas aprendizagens. Ratificando isso, além dos serviços citados, o entrevistado lembra a importância também da prática esportiva, “para que esse estudante se sinta acolhido e realize atividades e vivencie realmente a universidade no sentido de prestar orientações e de que leve o seu curso da melhor forma possível”.</p>
<p>“claro que nem todo professor vai atuar em todas essas vertentes a gente tem os professores que tem um perfil mais de pesquisa outro um perfil mais de extensão”</p>	<p>O entrevistado reconhece não apenas a diversidade estudantil, mas também os diferentes perfis dos docentes. Além dos professores mais dedicados à pesquisa ou à extensão que, segundo ele, em regra, possuem regime de trabalho com dedicação exclusiva à UFERSA, o entrevistado lembra que “um docente que não tem dedicação exclusiva ele também tem a sua importância no sentido de trazer, por exemplo, aspectos práticos do setor produtivo”. Essa riqueza de perfis implica em conteúdos, métodos e atuações diversas por parte dos docentes. Desse modo, não é coerente esperar que os diversos alunos aprendam e sejam avaliados da mesma maneira. Se cada docente tem um estilo ou aptidões próprias, o aluno também as possui e a educação equitativa deve considerar estas dimensões.</p>
<p>“realmente com relação à extensão eu sou muito ignorante nunca tive muito envolvimento”</p>	<p>Esse entrevistado admite sua “ignorância” sobre a extensão e ainda revela seus preconceitos e uma visão limitada a respeito dessa prática. Sua fala também reforça a existência de perfis docentes diferentes, mas acende o alerta para que essas diferenças não sejam causas para tamanha incompreensão dos elementos do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão). Se admitirmos que os perfis distintos seriam motivos razoáveis para tais preconceitos, estaríamos a nutrir ignorâncias e a inviabilizar trocas, além de desvirtuar o princípio da indissociabilidade. Além disso, legitimaria que professores se vissem como pesquisadores ou extensionistas e não se envolvessem com o ensino e, a não ser por necessidade legal e para progressão na carreira, não se dedicassem às práticas em sala de aula. Mesmo assim, o entrevistado acredita que a extensão é relevante “apesar de não ter elementos concretos”. Por isso mesmo, acaba descrevendo sua compreensão restrita sobre extensão, de que ela “tende a apresentar, talvez isso seja um preconceito da minha parte, inclusive a questão do ramo profissional dos alunos, é uma prestação de serviço profissional feito pela universidade. Então, eu</p>

	<p>tendo a colocar a extensão quase como se fosse nas categorias dos estágios curriculares, coisas desse tipo”.</p> <p>Para demonstrar o equívoco conceitual ou a incompreensão trazida pelo entrevistado, não precisamos trazer tantas reflexões teóricas que existem sobre a extensão. Somente a definição normativa, trazida pela Resolução n.º 7/2018-CNE/MEC, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, regimentando a curricularização da extensão, é bastante para evidenciar a amplitude das ações extensionistas, não se limitando a prestação de serviços profissionais nem se comparando a estágios.</p> <p>O art. 3º da citada Resolução preceitua “A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa”.</p> <p>Apesar do desconhecimento alegado pelo entrevistado, ele afirma que tem observado “a produção e, acompanhando os grupos de extensão dos colegas, eu diria que há um espaço de relativa diversidade dentro da nossa instituição quando se trata de extensão”.</p>
<p>“até bem pouco tempo atrás na minha concepção do universo jurídico que eu vim a extensão e a pesquisa andavam separadas eu quero fazer pesquisa quero fazer extensão como se as duas não pudessem andar juntas”</p>	<p>Esse entrevistado, ao fazer uma autocrítica sobre a sua formação, reconhece que, no “universo jurídico” da qual ele veio, pesquisa e extensão eram coisas dissociadas. Todavia, agora, o docente nota que pesquisa e extensão estão unidos numa relação de diálogo. Para ele, a extensão contribui para preparar os estudantes a resolverem problemas e a lidarem com as pessoas, além de “humanizar”.</p>
<p>“eu mesma por exemplo logo no início quando fiz projeto de extensão eu trazia temas para serem debatido mas ainda assim eu percebia que ainda restringia muito à comunidade jurídica”</p>	<p>O entrevistado revela a necessidade de incrementar a interdisciplinaridade e a relação com as comunidades externas (não apenas jurídica) nas suas ações de extensão, o que compreensão conceitual acerca da amplitude e potencialidades da extensão.</p>
<p>“mas há outros espaços que ampliam e que digamos aprimoram o trabalho na sala de aula que é a extensão e a pesquisa eu acredito que existe assimetria a universidade é muito</p>	<p>Ao reconhecer o valor da extensão e da pesquisa, estas práticas, ainda, são vistas como recursos que aperfeiçoam a “sala de aula”, como se este fosse o local privilegiado para o ensino-aprendizagem e os outros elementos do tripé indissociável da universidade fossem complementos para suprir a sala de aula.</p> <p>Com isso, gera-se a impressão de que pesquisa e extensão podem se realizar ou se realizam mesmo sem leituras teóricas, sem exposição de conteúdos, sem interação professor-aluno, sem avaliação, entre</p>

diversa múltipla”	outras ações comuns à sala de aula. Ora, para que uma pesquisa ou atividade extensionista se desenvolva, ocorre ensino-aprendizagem em reuniões e encontros, muitas vezes, mais frequentes e intensos do que as aulas semanais de uma disciplina “tradicional”.
“o que eu vejo é que as atividades de pesquisa e extensão estão muito mais relacionadas à área de interesse do professor aí se eventualmente o estudante se identifica ele vai aderir ou não e isso às vezes agrega ou não”	<p>O professor entende que os projetos de pesquisa e extensão são partem de propostas nem são conduzidos autonomamente pelos estudantes. Estes ficam restritos aos projetos que interessam, primeiramente, aos professores e, caso o aluno se identifique, ele se integrará.</p> <p>Sobre o “agregar” ou não dito pelo docente, ele se refere às experiências de vida dos alunos, os quais podem contribuir para os projetos com seus acúmulos. Essa visão é interessante na medida em que reconhece a capacidade dos alunos de serem valorizados pelos seus saberes prévios, mas nos faz refletir acerca da necessidade de termos projetos mais diversos, para que a “adesão” do aluno seja significativa e não apenas para cumprir créditos.</p> <p>Ao mesmo tempo, isso nos leva a pensar nos currículos rígidos (com maior parte dos componentes de caráter obrigatório). Eles operam, geralmente, por uma lógica conteudista e disciplinarizada que acredita na utopia de abarcar todos os conteúdos necessários e na possibilidade real de separar os saberes em campos fragmentados. No final, nem conseguem albergar todos os conteúdos e ainda dificultam um olhar holístico sobre os fenômenos e atrapalham trabalhos interdisciplinares.</p> <p>A “adesão” dos alunos a esses currículos é outra ficção romântica, como se eles anuissem e tivessem real interesse por toda a “grade” que os prende aos débitos/créditos que precisam “pagar”. Se não for por romantismo, a insistência nesse modelo é pura arbitrariedade ou autoritarismo, quando não conferem oportunidade de flexibilizar ou autonomia aos aprendizes para construir múltiplos itinerários formativos (para além de uma ou outra “optativa”).</p> <p>Portanto, se a diversidade de projetos de pesquisa e extensão é algo relevante, o mesmo deve ser dito acerca dos componentes curriculares que são cursados em sala de aula, como etapas do ensino de graduação. Claro que essa diversidade deve considerar o perfil docente e a capacidade instalada da instituição, sua vocação e características forjadas a partir da autonomia universitária, formatando um <i>core curriculum</i> com um núcleo básico, essencial e obrigatório, ao qual se seguem múltiplas possibilidades para que os estudantes atinjam as competências mínimas previstas nas DCN do MEC.</p> <p>Como o entrevistado falou, a extensão e a pesquisa valorizam as experiências de vida e os interesses discentes. O mesmo deveria ocorrer no ensino durante a graduação, sem polarizar uma formação generalista ou superespecializada.</p>
“então claro que nós temos perfis de pessoas mais para extensão mais para a pesquisa mas a pesquisa é	Enquanto alguns docentes da UnB destacaram que a pesquisa não seria tão necessária durante a graduação, este entrevistado da UFERSA entende a pesquisa como fundamental para a graduação, dialogando, inclusive, com a pós-graduação, não aguardando apenas o término da graduação para a iniciação científica.

fundamental porque a pesquisa aí entra o ponto de vista da pós-graduação na universidade ela fortalece inclusive a graduação”	Num processo recíproco, essa iniciação, durante o bacharelado, também fortalece a pós-graduação, que proporcionará a formação continuada de estudantes mais afeitos aos domínios da pesquisa, porquanto foram iniciados durante a graduação. Ainda que não sigam para a pós-graduação, a pesquisa confere aos egressos as oportunidades para terem bases mais sólidas para a atuação profissional, atuação política, desenvolver argumentação e nutrir o pensamento crítico mais apurado.
“se tiver estudante que tiver uma orientação um pouco mais acadêmica vão se sentir incluídos com a pesquisa com a extensão enfim é um conjunto de fatores mas tudo isso contribui para que ele se sinta pertencente”	O professor arremata que ensino, pesquisa e extensão, “essa tríade é que vai auxiliar o estudante a se manter. Não se mantém estudante só com aula, não. Eu acho, sim, acredito que tudo isso está interligado para que ele possa sentir pertencente ao grupo”. Esse entrevistado ressaltou a importância da pesquisa e extensão para inclusão estudantil, no sentido de que fortalece sentimento de pertencimento ao ambiente acadêmico, o que favorece a permanência, pois reconhece que, para obter esse êxito, há um conjunto de fatores, não sendo apenas questões econômicas, psicológicas, culturais, déficits de aprendizagem, etc.

Concluída a análise da classe 1, seguiremos com as inferências preliminares da classe 2 do *corpus* das entrevistas dos docentes da UFERSA, que tem a palavra “aula” como a forma mais associada. Para iniciar, traremos o gráfico da classe 2 (*graph of cluster*), contendo os 17 dos 18²⁹⁵ vocábulos visíveis no dendograma, que correspondem aos termos com maior associação à respectiva classe.

²⁹⁵ Excluímos a palavra “coisa” por se referir, na linguagem verbal, a fenômenos, objetos ou ideias, num sentido vago e impreciso, fora do contexto, pouco significativo para uma análise informática que parte da lematização e do critério da frequência (ocorrência).

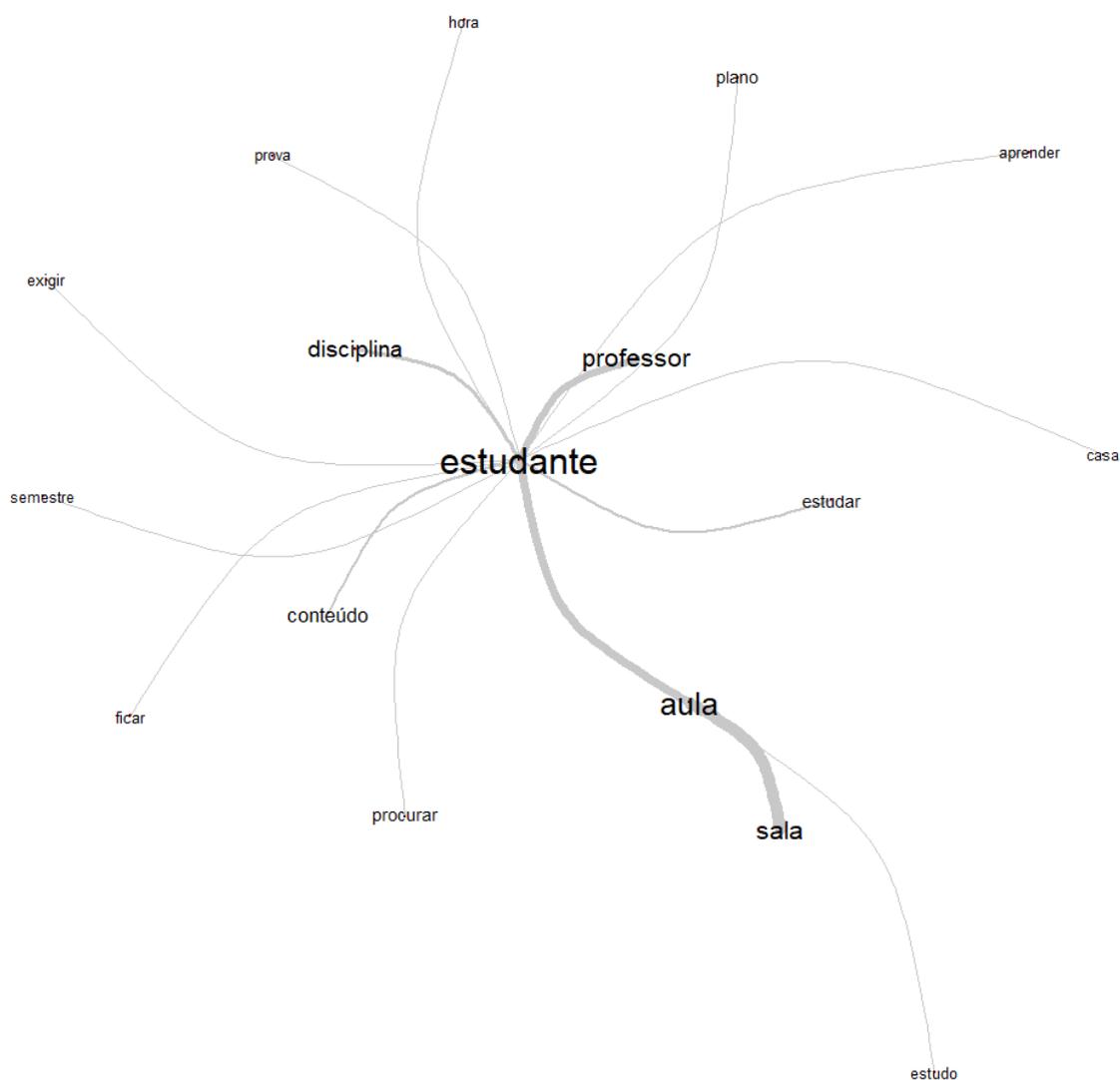


FIGURA 21

O gráfico da classe 2, que possui a palavra “aula” com maior índice de associação e a palavra “estudante” com maior frequência, juntamente com as outras 15 palavras mais associadas na citada classe, nos revela forte ligação entre as palavras “sala”, “aula”, “estudante”, “professor” e “disciplina”, indicando que o espaço da sala de aula será o local mais referido pelos entrevistado. Veremos que, embora bastante citada a sala de aula, haverá muitas críticas à visão de que a aprendizagem (“aprender”) somente ocorre neste espaço, ainda que seja reconhecido como importante e até principal lugar de atuação e desenvolvimento da relação professor-aluno, muito centrada em “conteúdo” disciplinar. As demais palavras do entorno da imagem acima possuem uma conexão mais distante, como se fossem termos secundarizados, porém, claramente, possuem relação com as práticas de ensino-aprendizagem dos componentes curriculares, como a importância do “estudo” dos

“conteúdos” também em “casa” para realizar as “provas”, tocando na questão da carga-horária das atividades (“hora”) semestrais (“semestre”) em sala de aula, além de “exigir” estudo (“estudar”) extraclasse.

Selecionamos alguns segmentos da classe 2 que possuem o lema “aula”, os quais evidenciam que nossa inferência acima está fundada em dados concretos, consistentes com as narrativas dos docentes entrevistados.

TABELA 10 – ANÁLISE DA CLASSE 2 – DOCENTES DA UFERSA

SEGMENTOS	COMENTÁRIOS
<p>“no dia a dia das outras atividades em sala de aula na extensão na pesquisa então eu acho que isso é um aspecto porque a gente só pensa a atividade do professor no espaço da sala de aula e não é só nesse espaço que ela acontece”</p>	<p>Esse entrevistado faz questão de afirmar que o espaço de atuação do professor não ocorre somente dentro da sala de aula. Em que pese parecer ser algo nítido para nós, o contexto aponta que essa visão exige que o cotidiano docente seja marcado pelas ações de extensão e de pesquisa, o que não é uma regra, como temos visto nos trechos das entrevistas realizadas, em que alguns docentes reconhecem sua ignorância, seu distanciamento e incompreensões acerca da extensão, por exemplo.</p>
<p>“como estudante e como professor então eu acho que a sala de aula ela é um requisito importante mas se ela for toda a universidade vai ser uma formação frágil”</p>	<p>O entrevistado expressa bem a fragilidade de uma formação pautada apenas no ensino em sala de aula, o que corrobora com nossa defesa nesta tese.</p>
<p>“então esse perfil de estudante ele já tem um projeto não é nem de disciplina é de vida à parte e vem para a sala de aula só para um caráter para cumprir uma etapa formal”</p>	<p>Sobre a percepção do entrevistado acerca do planejamento discente para cursar as disciplinas, ele entende que não há “preparação prévia” por parte do estudante, mas ela ocorre durante o curso da disciplina. Aquela preparação somente é vista “naqueles alunos que têm um objetivo de vida claro. Em geral, eles têm um perfil muito fácil de identificar, já têm uma determinada idade, já são um pouco mais velhos, querem fazer concurso público”. Considerando que a indagação pretendia identificar também se os estudantes escolhem ou têm espaço para planejar quais componentes curriculares pretendem cursar, dentro de um plano compatível com suas pretensões pessoais, a resposta nos confirma que ambos os grupos de alunos citados pelo entrevistado (os que têm um projeto e os que não têm objetivos específicos) estão cumprindo apenas etapas obrigatórias exigidas pelo currículo, sendo essa razão principal de frequentarem a</p>

	<p>sala de aula.</p> <p>Com a rigidez curricular, pouco adiantaria também uma orientação acadêmica sobre itinerário formativo, se a universidade já escolher no lugar do aluno aquilo que ele deve “pagar” de créditos, com raros momentos de liberdade.</p>
<p>“é um curso que tem que pensar numa aula sexta-feira à noite em que o estudante não pode e nós temos que pensar porque isso é uma questão pessoal também”</p>	<p>Acerca da possibilidade do projeto de curso contemplar os diversos interesses dos alunos, o professor entrevistado acredita ser impossível contemplar todos os indivíduos, mas, à medida que ingressam na universidade, as questões pessoais dos estudantes se tornam pontos importantes que a gestão universitária precisa administrar.</p> <p>Como exemplo, ele traz os sabatistas, que, por razões religiosas, não participam de atividades acadêmicas entre as 18 horas da sexta-feira e o mesmo horário do sábado.</p> <p>Certamente, a dimensão religiosa compõe a identidade cultural de uma pessoa, de modo que essa reflexão já aponta para uma sensibilidade e reconhecimento de que questões pessoais não devem ficar alheias ou ser invisibilizadas pela instituição de ensino, o que compreende também as atividades de ensino-aprendizagem e as formas de conduzir esses processos, considerando outros tantos aspectos socioculturais, as histórias de vida dos sujeitos.</p>
<p>“como professora²⁹⁶ em sala de aula eu também já me senti alvejada por essa condição de mulher acho que situações de questionamento e de problemas que seriam tratados de uma forma diferente se a situação ocorresse com um professor homem”</p>	<p>O ambiente de sala de aula é um espaço social em que os conflitos também se desenvolvem. Os processos de ensino-aprendizagem são marcados por incitar reflexões e, em meio a isso, emergem discordâncias entre alunos e entre esses e os docentes. A entrevistada disse já ter sido discriminada por ser mulher, o que nos indica a necessidade de não descuidar da importância de que as atividades pedagógicas (ensino, pesquisa e extensão) considerem os mais diversos elementos imbricados, como as questões sociais, econômicas, identitárias, culturais, como as relações de gênero, que foi o caso citado pela professora. O <i>bullying</i>, assédio moral, preconceitos, ausência de condições financeiras e outras circunstâncias afetam a aprendizagem e podem ser pontos fortes para favorecer a evasão ou uma permanência estudantil apenas formal, sem constituir-se numa experiência significativa e saudável durante a vida acadêmica.</p>
<p>“já vivenciei situações em que os estudantes precisavam da vila e não conseguiram que tiveram que desistir do curso a gente tem o dia a dia de estudantes que vêm de outras cidades o próprio</p>	<p>O entrevistado cita situações de falta de estrutura da universidade que podem gerar a não permanência estudantil. O próprio turno noturno (único da graduação em Direito da Ufersa) foi visto, pelo entrevistado, como um problema, apesar de ser uma diretriz do REUNI, Programa que trabalha para reduzir a evasão e ampliar a oferta de vagas nas universidades federais. Isso mostra um pouco do quão desafiante é a questão da permanência estudantil, especialmente, em ambientes de pluralidade.</p>

²⁹⁶ Por se tratar de uma resposta que abordou, especificamente, um problema de relação de gênero, mantivemos a flexão no feminino, para não perder o sentido e ficar compreensível a crítica específica. Nos demais fragmentos, manteremos o gênero masculino, como explicamos inicialmente.

<p>horário de nossas aulas sobretudo os cursos noturnos nem sempre está adequado a essa realidade”</p>	
<p>“eu acredito que desafios sejam as dificuldades materiais e de deslocamento aqui na instituição porque eu acredito que no dia a dia de sala de aula eu já tinha dito isso eu sinto tanto a diferença nas metodologias que eu adoto nas respostas desses estudantes”</p>	<p>O entrevistado destaca que, para ela, a principal demanda estudantil, para a permanência, é uma questão de ordem material e financeira. Sobre as metodologias que ela adota, ela percebe as diferenças no modo como cotistas e não-cotistas respondem às atividades. Ela diz notar “até uma contradição”, porquanto “os estudantes cotistas são até mais esforçados e cumprem mais o seu dever institucional, reclamam menos, tem menos clientelismo na vivência com os professores do que os estudantes que vêm de uma outra realidade, eles tendem a ser mais reclamações, eles tendem a querer que os professores se adaptem mais ao que eles querem, dentre outras coisas”.</p> <p>A citada “contradição”, talvez, ocorra pela expectativa de que os cotistas teriam mais dificuldades em cumprir as exigências acadêmicas. Portanto, fica nítido que outras atitudes e habilidades constituem as capacidades dos sujeitos, de modo que uma prova escrita (como o ENEM) não consegue aferir a totalidade das competências, ainda que cognitivas, dos candidatos. Outras experiências de vida que acompanham e formam o aprendiz podem contribuir para resultados positivos e de superação, ainda que vistos como surpreendentes ou contraditórios, por alguns.</p> <p>Mesmo não sentido tanto impacto nas metodologias adotadas, em relação às demandas dos alunos, o entrevistado reconhece que “as [metodologias] mais tradicionais possam gerar um tipo de desconforto, digamos assim”. Ou seja, ainda que não tenha especificado se o desconforto é generalizado, de cotistas ou não-cotistas, o certo é que a educação de jovens e adultos (estudantes universitários) precisa ser mais participativa, ainda que haja resistência por acomodação de alguns ao modelo do ensino bancário.</p>
<p>“é uma situação que não é aceitável e aí eu falo como o professor está fazendo isso na verdade o professor deveria estar dando aula”</p>	<p>O entrevistado está tratando do papel do professor em sala de aula e como alguns alunos rejeitam o perfil docente que exige mais o papel ativo por parte do aluno, pois “muitas vezes, o aluno pode ter a concepção de que o professor está desvirtuando a disciplina, porque a própria situação clássica estabelecida é aquele professor que deve dar aula do começo ao fim e qualquer outra intervenção é tida como, talvez, o professor que está aproveitando seu tempo para uma outra atividade, uma atividade, talvez, que exija mais do aluno”.</p> <p>As críticas dos alunos adviriam do entendimento de que “sou eu quem estou sendo exposto quando, na verdade, o professor que deveria estar dando aula e não eu”.</p> <p>Por isso, o entrevistado entende a importância “do professor deixar muito bem alinhado, no início do curso, qual é a proposta dele enquanto professor, qual a proposta para a disciplina e o que se espera do aluno, isso vai muito em rediscussão de metodologias”.</p> <p>Alerta o entrevistado que essa inovação de metodologia precisa ser bem realizada, pois, do contrário, “você está fugindo, você está sendo,</p>

	<p>inclusive, um transgressor daquilo que se espera, porque a imagem clássica é a de que o professor vai chegar em sala de aula e cumprir todas as aulas”.</p> <p>O trecho em destaque ao lado se refere a uma possível resposta de um aluno resistente ao método ativo, tendo-o como não aceitável.</p> <p>Certamente, inovações metodológicas exigem muito de planejamento docente e também provoca o discente a sair de uma zona de acomodação, já que precisa assumir mais responsabilidades para sua aprendizagem. Ser empoderado implica receber encargos e ônus também, o que só ocorre com sujeitos livres. O contrário seria um monólogo docente, visto como serviçal dos alunos ou autoritário e despótico.</p>
<p>“sinceramente eu não me atento a isso na hora de preparar as aulas eu tento naquilo que é possível por exemplo nas disciplinas no caso de prática em nenhum momento”</p>	<p>O entrevistado afirma que não considera as diferenças e desigualdades entre os alunos, quando do planejamento de suas atividades pedagógicas.</p> <p>Contudo, no contexto de sua resposta, aponta várias situações que oportuniza o debate e confronto de ideias, buscando, em suas palavras, ter “o cuidado de não ser tendencioso”. Ele diz que percebe, nestes instantes, que os estudantes expõem “determinado ponto de vista porque eles olham para a sua realidade, para seu entorno do ponto de vista social”.</p> <p>O docente faz uma ressalva também no tocante às “questões financeiras e sociais que, às vezes, impedem a participação. Nesse ponto, tem que ser flexível, mas, falando de atividade de ensino, em si, na prática jurídica eu não faço nenhuma adaptação. E, também, no ensino em sala de aula, não penso no conteúdo, numa abordagem dessa forma”.</p> <p>Ainda que suscite o confronto de ideias, o professor sustenta que não orienta sua atuação “no sentido de trabalhar com essas diferenças entre eles, no seio de tentar uma aproximação entre eles. Acho que a discussão acaba possibilitando isso, mas de maneira pensada, direcionada, eu não tenho feito”.</p> <p>O fato do docente reconhecer que as perspectivas dos estudantes variam a partir de seu contexto social e admitir ter o cuidado de permitir os diálogos sem dominar o discurso com sua posição, além de ser sensível às limitações financeiras dos estudantes, quanto às dificuldades de comparecimento às atividades de ensino, demonstra que as diferenças e desigualdades, de alguma forma, são gerenciadas no planejamento docente, embora não o faça expressa e previamente, revelando uma postura que teme confundir diversificação com discriminação. Nota a heterogeneidade, mas receia que as adaptações pedagógicas signifiquem injustiças.</p>
<p>“têm alguns estudantes que são mais à vontade que a gente pode explorar um pouco mais para tornar a aula mais dinâmica fazer questionamentos</p>	<p>O entrevistado está abordando sua percepção quanto à heterogeneidade estudantil. O professor nota que existem perfis diversos, quanto à idade, “diferença de informação” (conhecimentos prévios ou “bagagem”) e de personalidade (alunos introspectivos ou extrovertidos). Não mencionou desigualdades econômicas ou diferenças culturais, o que é preocupante, pois pode significar insensibilidade ou receio de enfrentar tais questões e ser visto como discriminador.</p> <p>Narra o entrevistado que “é possível voltar e dar alguns passos atrás para ganhar um pouco lá na frente” (como se fosse um “nivelamento”</p>

perguntas”	<p>de conteúdo) e que analisa o perfil da turma para adotar posturas mais interativas ou não. Busca estimular pesquisas em casa e que os alunos falem em público, se colocando à disposição para ajudar no preparo dos seminários. O docente confessa que não se aprofundou em “técnicas pedagógicas para lidar com isso”, por isso fica “receosa de instigar algo que a pessoa não está à vontade e deixar mais desconfortável ainda”.</p> <p>Ao final dessa resposta, destaca que “Direito já tem um perfil técnico muito forte. Um curso de Direito quando se inicia ele já tem um perfil técnico muito direcionado, que é típico desse curso”. Com isso, parece refletir acerca da pouca “humanização” do curso, que seria mais preocupado em ser pragmático e pouco dialógico.</p> <p>O reconhecido despreparo para utilizar metodologias participativas e de gerir as diferenças e desigualdades nas práticas educacionais sinaliza, claramente, a necessidade de formação pedagógica específica para atender a essa demanda.</p>
<p>“é isso que tenho implementado nessa disciplina em sala de aula e do ponto de vista da avaliação eu especificamente adoto só a tradicional só a avaliação escrita e a avaliação complementar dos seminários ele complementa uma nota apenas”</p>	<p>Sobre os métodos de ensino e de avaliação utilizados, o professor afirma que se vale da exposição oral, buscando dialogar e problematizar com a turma. Em alguns momentos, traz vídeos e notícias para gerar debates. Ele reconhece que, “realmente, eu tenho que agregar outras coisas, outros momentos de oportunizar outras circunstâncias porque a gente tem outras habilidades a serem trabalhadas e que isso vai ser insuficiente, essa exposição ou no máximo um diálogo ali com eles”.</p> <p>No tocante à avaliação, denomina-a de “tradicional” (escrita), com questões que contemplem problemas que exigem respostas, a partir de conteúdos também de outras disciplinas do curso, ao que chama de “interdisciplinaridade” (que seria a interação entre diferentes áreas do conhecimento, não apenas jurídicos), complementada com seminários.</p> <p>O docente comenta que o PPC prevê várias habilidades e que os seminários seriam um modo de desenvolver a capacidade de se comunicar, preparando os alunos para situações forenses ou que precisa falar para um grupo menor de pessoas, aprendendo a controlar tempo e ansiedade, a “transformar o conhecimento dele numa informação organizada”.</p> <p>A ausência de menção a técnicas e métodos de ensino participativo, além da exposição dialogada e da problematização, por parte de todos os entrevistados nesta pesquisa, sinaliza a deficiência pedagógica quanto à formação docente, limitando as oportunidades de aprendizagem dos alunos.</p>
<p>“mas eu não vou mentir é muito difícil a gente pensar em quarenta realidades distintas sempre ao mesmo tempo é quase impossível mas obviamente a gente tem sempre a cada aula contemplar uma ou outra coisa</p>	<p>O entrevistado considera um desafio contemplar as diversidades estudantis em todos os momentos, considerando que cada aluno teria uma realidade peculiar.</p> <p>Todavia, o professor afirmou que se esforça para explorar exemplos que dialoguem, por exemplo, com “a questão cultural”, levando em consideração [...] religião, as localidades que eles vivem, a gente sempre tenta trazer para a sala de aula [...] para que eles possam ver a comunidade ao redor, ver como que isso pode auxiliar, se eles podem interferir, se eles podem trazer essa realidade para a gente”.</p> <p>Esse docente demonstra, claramente, uma abertura para que as aprendizagens sejam significativas para seus alunos, porquanto busca momentos para que eles reflitam sobre suas realidades em cotejo com os</p>

<p>para que em exemplos”</p>	<p>conhecimentos trabalhados na disciplina, não apenas na perspectiva de levar o conhecimento para fora da sala, mas também para que os estudantes tragam a realidade deles para o espaço acadêmico. Tal perspectiva se adequa bem ao modelo educacional que estamos a defender, aproveitando a pluralidade estudantil e cultural para enriquecer a comunidade universitária, por meio de trocas dialógicas.</p>
<p>“quando eu iniciava a turma eu sempre apresentava o plano de aula eu perguntava a eles o que é a gente poderia aprofundar porque geralmente alguns assuntos a gente teria que ver com um pouco mais de profundidade outros não seriam tão aprofundados por causa da carga horária”</p>	<p>Acerca do seu planejamento pedagógico, o entrevistado afirma que apresenta o plano e indaga à turma em quais aspectos poderiam aprofundar, diante da insuficiência do tempo para tratar de todos os assuntos com a mesma ênfase. “Então, sempre havia essa troca”, a partir do que os estudantes demandavam, mas sem uma deliberação formal, “era uma coisa mais informal” e “a fluidez também dependia dos acontecimentos nacionais”, o que demonstra a contextualização das aulas. Inclusive, o entrevistado afirma que chegou a trabalhar atos administrativos da própria UFERSA com os alunos, para que pensassem como gestores.</p> <p>O docente assevera que “fazia muito o meu plano em cima da ementa, inicialmente”. Esse plano “é feito com base na ementa e no perfil pedagógico do curso, só que ao longo do semestre a gente vai abordando de acordo com o perfil da sala de aula que eu não tenho como saber antes. Então, durante o semestre é plenamente adaptável”.</p> <p>Com isso, mais uma vez, notamos a abertura docente para ajustes do plano de ensino da disciplina, tornando a sala de aula um espaço de efetivo diálogo, sensível às demandas estudantis e diferenciadas segundo o perfil discente.</p>
<p>“eu acredito que ele vá precisar de um tempo para aprender o conteúdo eu acredito que quando a gente está em sala de aula a gente está ali conversando sobre aquele assunto e a gente meio que orienta o desenvolvimento de algumas competências”</p>	<p>O entrevistado disse não calcular, previamente, o tempo estimado que os alunos precisam dedicar extraclasse para aquisição das competências relacionadas à disciplina ministrada.</p> <p>Todavia, o docente reconhece que o estudante vai “precisar de um tempo para aprender o conteúdo, eu acredito que quando a gente está em sala de aula, a gente está ali conversando sobre aquele assunto e a gente meio que orienta o desenvolvimento de algumas competências, acredito que o aluno deve ser autônomo para ele se adequar ao ritmo dele, no entanto eu sempre peço que eles façam atividades extraclasse que possam revisar o conteúdo, que possam aprofundar o conteúdo, estimular a saber um pouco mais daquilo que foi conversado em sala de aula, mas calcular, não, até porque não dou aula sozinha naquele semestre, mas, assim, sempre passo atividades que, talvez, exijam deles umas duas horas de pesquisa entre uma aula e outra para que ele possa aprofundar um pouco mais do assunto, mas, sim, eu levo em consideração que ele vai ter, que disponibilizaria de um tempo para fixar, digamos assim, esse conhecimento, alguma coisa assim”.</p> <p>O fato do professor não ministrar a única disciplina para uma turma deveria demandar também um planejamento coletivo para estimar o tempo médio de dedicação extraclasse, assim como deveria existir orientações aos docentes e discentes quanto a esse aspecto, antes mesmo dos períodos de matrícula, para que os estudantes possam planejar melhor seus itinerários, considerando essa dimensão temporal e que a sala de aula não é suficiente para as aprendizagens.</p>

<p>“e o estudante se ele não se dedicar além do período de sala de aula ele também está falhando nesse processo de aprendizagem”</p>	<p>O entrevistado, ao tratar das responsabilidades pelas aprendizagens entre professor, aluno e universidade, destaca que o estudante que não se dedica a aprender também fora de sala de aula comete um erro. No contexto da resposta, registra que, “se o professor não estimular, trazer um conhecimento que estimule, que seja adequado e contemporâneo, ele está falhando”. Por parte da universidade, esta deveria, “dá, por exemplo, para quem necessita, alimentação, a condição mínima de moradia para que ele frequente o curso”, senão também estaria falhando. Então, conclui que a universidade [“o Estado”], “o docente e o aluno eles são corresponsáveis pelo aprendizado”. Portanto, essa partilha de responsabilidades pela aprendizagem se coaduna com nossa perspectiva de que o currículo baseado em competências, centrado no aluno e com metodologias ativas, necessita de apoio integrado desses segmentos participantes dos processos de ensino-aprendizagem. Alunos mais autônomos, professores preparados didático-pedagógicamente e instituição que fornece as condições de trabalho docente e desenvolvimento discente.</p>
<p>“já fiz artigos mas nem sempre as turmas dão para trabalhar com artigos e avalio também como estratégia de avaliação a participação em sala essas dinâmicas que a gente desenvolve em sala de aula”</p>	<p>Ao tratar da avaliação, o entrevistado comentou que analisa as “dinâmicas” que se desenvolvem em sala de aula, dando a entender que a avaliação seria mais contínua do que somativa e realizada num dado momento concentrado, como as tradicionais provas escritas. Pensar critérios para essa avaliação contínua pode torná-la rica e de caráter formativo, sem a visão de que avaliar visa apenas controlar e punir os erros dos alunos que não aprenderam. Variadas formas e instantes de avaliação são maneiras metodológicas de valorizar as diversas formas de aprender e de demonstrar as aprendizagens plurais de estudantes tão heterogêneos.</p>
<p>“considerando que um estudante quiser por exemplo concurso desde o primeiro dia que ele entrou na universidade sim ele vai se programar para assistir às aulas e preparar os seus conteúdos de acordo com o seu objetivo”</p>	<p>Sobre a possibilidade do PPC contemplar os diversos interesses estudantis, o docente entende que nem sempre é possível. Em seguida, trata do caso dos alunos que ingressam na universidade com a meta de ser aprovado em concurso. Nesta situação, o envolvimento com a universidade, por parte do estudante, será o mínimo exigido, restringindo-se à frequência às aulas e realização das provas. Por outro lado, entrevistado percebe outros perfis estudantis mais interessados em pesquisa e extensão. É preciso frisar que um PPC aberto aos interesses dos alunos não implica em se render ou se restringir a eles, pois é fundamental que educação oportunize o novo, levando o aluno a refletir sobre e ter contato com realidades distintas, numa comunidade de sujeitos que aprendem juntos e de formas diferenciadas. Por essa razão, não é incomum que muitas perspectivas iniciais dos alunos, sobre várias questões, sejam modificadas após passar por experiências pedagógicas significativas. O citado professor reconhece que “é muito heterogêneo, mas, na maioria dos casos, a universidade não desperta a real importância enquanto ele [aluno] ainda está em curso. Muitos [alunos] só vão despertar da real importância daquele momento na universidade depois</p>

	<p>que saem”.</p> <p>Assim, é essencial que a universidade permita que os estudantes se autorrealizem, obtenham da universidade substratos para suas trajetórias, porém a educação superior precisa oportunizar transformações e oferecer/exigir participações mínimas dos discentes com as múltiplas possibilidades e estratégias de aprendizagem (ensino, pesquisa, extensão, teoria, prática, iniciação científica, etc.), para que potencializar as capacidades iniciais ou modificar os objetivos preliminares dos estudantes, para que estes não percebam, somente após sair da universidade, as oportunidades perdidas, por desconhecimento ou falta de estímulo. Cumpra à universidade assegurar as condições mínimas para que os alunos possam “viver a universidade”.</p>
<p>“já escrevi artigos juntos fiz pesquisa juntos então alguns estudantes sim vinham por livre espontânea vontade buscar um pouco mais de aprofundamento de outras disciplinas até extra sala de aula”</p>	<p>O entrevistado revela que existem alunos que não se limitam às exigências curriculares e, autonomamente, buscam os professores para desenvolver produções acadêmicas.</p> <p>Isso aponta para a necessidade de que o curso superior estimule e incentive essa atuação estudantil, assim como forneça as condições de trabalho para que o docente não se restrinja também ao ambiente de sala de aula, reconhecendo as possibilidades de aprendizagens para além das disciplinas ou das atividades de ensino tradicionais.</p>
<p>“então assim isso é fundamental esse momento esse encontro porque é um encontro esporádico você não vai ter aula com os estudantes todas as noites”</p>	<p>Acerca da importância da sala de aula e da figura do professor, o entrevistado assume que, neste aspecto, tem “uma visão, digamos assim, bem conservadora”, embora reconheça “a questão da prática do estudante sair da universidade”. Ele considera “essa figura clássica do professor com os estudantes um momento que é crucial”. Todavia, ele diz que, entre os encontros semanais em sala de aula, vai depender do professor o que poderá ocorrer, no sentido de planejar outras atividades.</p> <p>Essa resposta parece paradoxal, no entanto, parece refletir um pouco do que defendemos, de que o docente não é dispensável e que seu papel não é de ser uma fonte de conteúdos despejados uma vez por semana. A autonomia dos estudantes, a capacidade e necessidade de que eles aprendam sozinhos, uns com os outros, em espaços virtuais, em fontes bibliográficas, tudo isso não elimina a função crucial do docente, de orientar, planejar e supervisionar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, sinalizando, dando <i>feedbacks</i> e avaliando os percursos com/dos estudantes.</p> <p>Encontrar os estudantes “todas as coisas” também não seria o remédio para os problemas do ensino tradicional, porquanto poderia reforçar o paternalismo, passividade do aluno, cada vez mais dependente da figura do professor, o qual não terá para sempre ao seu lado. Portanto, é preciso aproveitar os encontros para que sejam produtivos, sem o afã de que estes sejam os únicos ou os mais relevantes momentos de aprendizagem.</p> <p>A crítica está mesmo em fazer do encontro semanal uma mera exposição de assuntos, da qual será cobrada apenas a memorização em momento futuro em sala de aula, por meio de uma prova escrita. As</p>

	<p>inovações que defendemos não significam abolir ou não conservar algumas práticas tradicionais que, inclusive, têm resultados positivos em muitos aspectos. Valorizar o novo não pode torná-lo o que ele mesmo critica: um modelo monolítico de fazer as coisas.</p>
<p>“falando por mim tinha o mesmo grau de responsabilidade no preparo das minhas aulas mas confesso que hoje tenho muito mais tempo para poder me dedicar muito mais para poder observar essas pequenas peculiaridades que estou falando para você desde o início de que são quarenta estudantes”</p>	<p>Em relação às possíveis diferenças entre docentes com e sem dedicação exclusiva, o entrevistado afirma que as responsabilidades são as mesmas, porém o tempo para notar as necessidades dos estudantes ou de intervir, dar apoio ou planejar algo específico é escasso e insuficiente, em sua experiência profissional, quando não se tem a dedicação exclusiva à docência numa instituição.</p> <p>Logo, o docente nota que, para além de dar aulas, orientar pesquisa e coordenar extensão, é papel do educador, e isso lhe exige muito tempo, participar da vida dos estudantes de modo a pensar as aprendizagens significativas, o que pressupõe conhecer os alunos e planejamento didático-pedagógico relevante para os perfis específicos dos discentes.</p> <p>O entrevistado registra que “a pesquisa e a extensão são essenciais e fazem com que você tenha esse vínculo um pouco melhor com o estudante estimular não só em sala de aula, mas fora da sala de aula, para despertar várias competências você sabe que ele pode exercer”.</p> <p>Sem dedicação exclusiva, a sensibilidade pode até existir, porém as condições temporais e de trabalho tendem a inviabilizar intervenções eficazes, nesse sentido, que extrapolam “dar uma boa aula/expor bem o conteúdo”, o que, em muitos casos, costuma definir “ser um bom professor/expositor da matéria”, limitando a atuação docente a esse espaço físico (sala de aula).</p> <p>Para outro docente, em sua graduação, numa universidade federal, a existência de muitos professores sem dedicação exclusiva fazia com que, devido às atividades profissionais externas, “a sala de aula era um espaço um pouco prejudicado porque esses professores não tinham a mesma dedicação de preparo”, sem tempo para orientar e promover pesquisa ou extensão.</p> <p>Nos cursos jurídicos, marcados por um bacharelismo liberal, a escassez de formação didática, acaba diferenciando os docentes pela habilidade na oratória, memorização de preceitos normativos e pela narrativa de experiências práticas do seu cotidiano, ainda que sem planejamento e sem envolvimento e participação dos estudantes, imprimindo nesses um culto ao jurista e o desejo mimético de reproduzir esse “grande exemplo” que lhe foi exibido. Como planejamento didático-pedagógico requer capacitação e tempo dedicado, nem todos os docentes buscam ou podem fazê-lo. Grave é quando um docente com dedicação exclusiva a essa atividade, podendo, escolhe não fazer, ainda que tenha tempo.</p>
<p>“fazendo mil coisas e à noite ainda tem que vir para a sala de aula e assistir aulas expositivas sempre naquela toada é uma sucessão de fatores que</p>	<p>O entrevistado percebe que as aulas expositivas “sempre naquela toada”, como se estivesse criticando o modo passivo das aulas, seriam um dos fatores que atrapalham a aprendizagem, além das circunstâncias externas e pessoais dos alunos. No contexto da resposta, compartilha que as responsabilidades pelo “sucesso” ou “fracasso” não pode ser atribuída apenas aos estudantes, professores ou à universidade, mas a todos esses juntos, pois o “sistema” no geral impede o pleno desenvolvimento do processo educacional.</p> <p>Diante dessa resposta, evidenciamos o reconhecimento de que causas</p>

prejudicam esse processo”	internas (didático-pedagógicas e de infraestrutura da instituição) e externas (pessoas e sociais) interferem nas aprendizagens.
“aí na sala de aula o mais importante é o direcionamento porque a memorização pelo menos por exemplo aprendo em casa do que em sala de aula e tem gente que tem característica de aprender ouvindo outras lendo”	O docente entrevistado afirma algo muito enfatizado em nossa tese, de que os alunos aprendem de modos diferenciados (lendo, ouvindo, escrevendo, simulado/fazendo, etc.). Assim, a sala de aula é um momento para “direcionamento” mais do que para memorização. No contexto da resposta, o docente diz que memorizar tem sua importância para a aplicação técnica do conhecimento, mas que, na sala de aula, é momento também para o professor demonstrar profissionalismo e ética, além de precisar ser criativo, sendo mais importante a sala por causa destes aspectos do que pela memorização.
“eu tenho uma ideia de que a gente tem muito tempo de sala de aula mais do que seria necessário”	O docente traz uma resposta impactante, especialmente, para os colegas que tendem a dizer que é muito conteúdo para pouca carga-horária ou que um encontro semanal é pouco para desenvolver a aprendizagem, como se esses estivessem projetando ampliar a carga-horária ou a frequência semanal de aulas para atingir algo impossível, que seria esgotar os conteúdos de uma disciplina. Ter mais tempo de sala de aula não garante uma formação acadêmico-profissional mais sólida e preparada para os desafios sociais contemporâneos. Ora, resta patente a necessidade de aproveitar os encontros presenciais ou virtuais com os docentes para direcionar, orientar e supervisionar as atividades planejadas e aquelas que os alunos, autonomamente, estão desenvolvendo para produzir suas aprendizagens sobre certos campos disciplinares, logrando êxito ou precisando modificar práticas ou concepções para atingir certas competências.
“como então aplicar aqui nesse momento aquilo que eu aprendi em sala de aula ”	O docente entende que o aprendizado em sala de aula precisa ser aplicado e que a extensão seria um dos momentos para que o estudante realize isso. Todavia, o professor vai além e percebe que a extensão viabiliza ter “contato com uma realidade que vai possibilitar a ele não só aproximação do conteúdo, do ponto de vista prático, mas também criar a ele oportunidade de trabalhar com essa criatividade”. Isso suscita “outra vertente que é a ética” pelo contato que permite “se sensibilizar com condições que, talvez, ele nunca tenha vivenciado. Então, ela traz uma experiência de vida ou um contato que, muitas vezes, pode ser diferente da experiência de vida que ele tem. Nesse ponto aí é importante”. Desse modo, a extensão tem a capacidade de desenvolver competências não apenas cognitivas e técnicas, mas afetivas ou socioemocionais.
“a convivência do estudante em sala de aula com o professor para mim atualmente se eu fosse falar de forma genérica	Para o entrevistado, o ambiente de sala de aula representa “cerca de setenta por cento” da aprendizagem e o restante seria “da autonomia das próprias vivências” dos estudantes, mas o professor reconhece que “existem estudantes que eles preferem e se dão melhor tendo acesso ao conhecimento por si próprio e aí o professor ficaria mais como um guia, um tutor para, diante do que eles aprenderam, direcionar os próprios questionamentos, fazer os esclarecimentos”. Apesar disso, insiste que “o

bem generalizada”	<p>momento ali com o professor, tendo o estudante um conhecimento prévio, vai estimular, para mim, minha concepção, vai estimular que ele vá atrás de problemas”.</p> <p>A defesa da presença do professor é evidente e, em parte, baseada na pouca autonomia discente ou na pouca capacidade dela produzir aprendizagens relevantes, se não for orientada por um docente. Essa seja é a questão central: a autonomia estudantil não elimina o papel do educador, porém é preciso investir para que essa autonomia não seja ocultada pelas intervenções docentes.</p> <p>Esse professor acredita “que o estudante sozinho, enfiado lá no livro, talvez, não tenha tanto êxito do que com essa convivência”. A valorização da convivência, entre alunos e com a presença do professor é algo significativo e aponta para a necessidade de aproveitar as trocas que a pluralidade cultural proporcional, decorrente da heterogeneidade docente, para que não se vislumbre uma turma como um corpo amorfo e impessoal de aprendizes.</p>
<p>“vem de outras cidades vizinhas e outros são estudantes de condição financeira muito boa que vêm trabalhar num carro vêm assistir aula no seu carro próprio traz o seu próprio computador traz o seu próprio livro”</p>	<p>O entrevistado diz “eu noto uma desigualdade, não poderia ser diferente porque nós somos desiguais” e, mais na frente, afirma: “então, eu noto essa diferença”, mas também se referindo a questões socioeconômicas, sem qualquer menção a diferenças étnico-culturais ou de outra ordem.</p> <p>Sobre a relação entre as desigualdades e o rendimento acadêmico, o professor sustenta que “vejo que muitos que têm condições financeiras boas e não são bons estudantes, muitos que têm condição financeira difícil e são ótimos estudantes, e vice-versa”. Tal indistinção sugere não haver relação direta que possa sustentar que os não-cotistas possuem melhor índice acadêmico do que os cotistas.</p> <p>Algo que o professor destaca é “a diferença de viés ideológico muito forte, a polarização ideológica dentro da sala de aula” e isso “causa uma certa dificuldade entre os próprios estudantes e entre estudantes e com o professor”. Ele diz ser “professor de disciplinas legalistas, dogmáticas”, e que procura evitar e fugir de “discussões políticas”, pois, para ele, alguns estudantes vêm para “politizar tudo ou quase tudo”, enquanto outros visam o “preparo futuro para OAB, concurso, advocacia e outros vêm mais para questionar do que para compreender o conteúdo da disciplina”. Ele nota que os alunos “se polarizam, se agrupam e entram em conflito entre si ao ponto de que o professor precisa intervir frequentemente, chamar a atenção, retornando ao conteúdo da disciplina”.</p> <p>Evitar ou fugir das discussões parece ser uma postura questionável, sob o argumento de que a disciplina é legalista ou dogmática, já que a formação técnica não deve ser dissociada das implicações ético-políticas, seja qual for a carreira em que o conhecimento jurídico for aplicado. Certamente, o clima de tensão e discussão não estruturada, em sala de aula, compromete as aprendizagens se não houver diálogo e regras respeitadas para manifestações das críticas e reflexões sobre a matéria estudada, fazendo desses momentos instantes de aprendizagem. Esses elementos desafiadores são importantes para um planejamento pedagógico que valoriza a heterogeneidade estudantil.</p> <p>Adiante, esse docente afirma que o PPC deve ser atualizado com regularidade, garantindo “que todos os segmentos da universidade sejam</p>

ouvidos”. Para ele, “os estudantes são o objetivo final do ensino jurídico. Então, eles precisam ser ouvidos”. Para tentar conciliar os diversos interesses, ele opta pelo critério “da maioria e do bom senso” e assume que “é difícil dizer o que é bom senso”, razão pela qual “a [regra da] maioria talvez seja menos complicado. Na verdade, atender todos os anseios, principalmente com a polarização que se encontra, é quase impossível”.

Nessa perspectiva, as minorias ou os interesses dos segmentos minoritários seriam marginalizados em prol da decisão da maioria, que estabeleceria os padrões para a aprendizagem. O risco desta atuação é a não inclusão, a invisibilização das diferenças e ampliação das dificuldades para a permanência estudantil. Nossa defesa é de um projeto de curso que contemple as diversas demandas, majoritárias e minoritárias, hegemônicas e contra-hegemônicas, de modo que a pluralidade encontrada na esfera pública se reflita nos ambientes de aprendizagens, com liberdade de expressão, crítica e autocrítica. A decisão, por exemplo, por um dos polos do espectro político-ideológico, parece ferir o dissenso que caracteriza a democracia. Tentar dissociar a educação ou o direito desses debates significa escamotear as imbricações nítidas entre esses fenômenos.

Esse mesmo docente afirma que a atualização e adequação do PPC se fazem necessárias “porque o ensino muda, as pessoas mudam e demanda em cima da universidade muda”. Essa é a razão pela qual defendemos mudanças profundas na educação jurídica: os perfis discentes mudaram, e muito, mas as formas e o que se ensina permanecem quase imóveis há décadas, senão há séculos.

Ele si diz, demonstrando sensibilidade, “altamente flexível com a frequência” com “estudantes que têm dificuldades de chegar, de se locomover”, pois o que ele considera “mais importante é o conteúdo”. Para ele, o “estudante que mora em outra cidade pode estudar por conta própria em casa e ter um excelente desempenho, até melhor do que com o próprio professor”, por isso afirma: “flexibilizo o máximo possível”. Apesar de se colocar à disposição para atender alunos, mediante agendamento, o docente afirma que “eles, infelizmente, não utilizam essa possibilidade, nunca vêm”.

Há um reconhecimento acerca da capacidade de autoaprendizagem dos estudantes, de centralidade do aluno no processo, mas, ao mesmo tempo, de centralidade do “conteúdo”, de modo que o objetivo da aprendizagem seria aprender o “conteúdo”, sem qualquer menção a habilidades ou sentidos éticos implicados no processo educacional.

O entrevistado diz que, “através do diálogo, eu sempre procuro organizar a melhor maneira possível para meus estudantes. Meu objetivo final dentro da universidade são os estudantes”. Contudo, ele fica alerta porque “há muitos abusos”, quando alunos usam “subterfúgios” para não realizar atividades. Pelas mesmas razões, nem todos os interesses dos alunos podem ser contemplados em absoluto, pois podem representar apenas a vontade de obter facilidades, visando apenas a diplomação formal, e simplificar o processo, necessariamente, complexo e crítico da efetiva educação.

No seu planejamento, o professor organiza as “aulas conforme o plano

[PPC], conforme a ementa da disciplina, o conteúdo a ser ministrado e sigilo, normalmente, esse plano”. As modificações eventuais decorrem de demandas dos alunos somente quanto a horários e a datas das atividades, pois, no mais, ele sustenta: “não vejo como os estudantes participarem, há uma certa inflexibilidade da minha parte nesse tocante porque eu me considero obrigado a seguir o que foi colocado no plano e no conteúdo a ser ministrado nas disciplinas”.

Neste ponto, o docente se vê regulado e controlado por um currículo normativo escrito. Todavia, sobretudo em tempos de DCN, é óbvio que a ementa é um sumário, tão sucinto que dá muitas liberdades para o professor projetar caminhos diversos em seu programa, albergando ou não ênfases ou interesses dos alunos, a depender também da metodologia a ser empregada. Introduzir e acolher esses interesses não significa abandonar a ementa.

O docente definiu suas disciplinas como legalistas e dogmáticas, bem como disse que prefere não entrar em debates críticos ou políticos sobre a matéria. Essa visão se compatibiliza com as aulas expositivas e o uso de uma apostila na condução das atividades. Ele diz basear o conteúdo “na doutrina majoritária, que nada mais é do que um resumo”, o que vem sendo “muito elogiado pelos estudantes, e estudantes de vários semestres e de outras universidades pedem essas apostilas para estudar porque consideram boas”.

Esse estilo corresponde bem à linha editorial crescente de livros jurídicos no país, focados no preparo de candidatos para concursos e exames, com conteúdos simplificados, resumidos, sinopses e esquemas, compondo manuais e obras do gênero. Certamente, há enorme procura por esses materiais, os quais cumprem um papel no processo educacional, alguns podem encarar como empobrecimento da cultura jurídica, outros como algo valioso dado o pragmatismo exigido pelo mundo contemporâneo. Para esse docente, a educação jurídica deve atender às expectativas dos alunos e a maioria deles quer ser aprovado em concursos.

Paradoxalmente, esse mesmo professor entende que falta pesquisa na graduação, já que a “quantidade de disciplinas dogmáticas e legalistas” termina atrapalhando, pois os alunos “ficam sem tempo para pesquisar mais profundamente a origem daquilo ali, a validade, o futuro daqueles conteúdos, as tendências, outras ideias de outros países de diversas correntes, eles ficam com isso muito restrito [...], não tendo condições de extrapolar o necessário para o próprio conteúdo a ser ministrado”.

O mesmo ocorre sobre a extensão que, segundo ele, “ficou em último plano”, embora acredite ser importante “para que o aluno veja, na prática, ou fora do mundo fechado, do mundo da academia e do mundo teórico” e, assim, “ver a aplicação prática do que é estudado, as possibilidades de mudanças no mundo concreto daquilo que é estudado na teoria dentro da sala de aula”. Porém, ele entende que os próprios alunos preferem o estudo teórico e para concursos, assim como os professores também não têm interesse na extensão.

Como temos defendido, os interesses dos alunos (acrescente-se, do corpo docente ou da gestão também) não devem ser soberanos ou totalizadores para conformação da educação universitária. Na medida

	<p>em que deve se ampliar a autonomia estudantil nos processos de aprendizagem, os docentes e a gestão acadêmica precisam pautar exigências mínimas para formação integral dos sujeitos, não apenas atendendo a anseios pessoais ou mercadológicos, mas, sem deixar de considerá-los, trabalhar o preparo de pessoas comprometidas eticamente e socialmente no uso do conhecimento, num ambiente plural, por meio de diversas experiências pedagógicas.</p> <p>Sobre esse assunto, um outro entrevistado falou que, “se um aluno quer concursos, para ele, ter um professor ministrando, ter aulas em conteúdos esquemáticos que ele sabe que vai utilizar para passar na OAB, passar num concurso, vai ser maravilhoso e ele vai se sentir incluído no curso, entretanto, se tiver aluno que tiver uma orientação um pouco mais acadêmica vão se sentir incluídos com a pesquisa, com a extensão”.</p> <p>Assim, como são diversos os perfis docentes e discentes, a pluralidade dá guarida a essas diversas orientações, de modo que um curso inclusivo deve estar aberto e oportunizar aos estudantes experiências variadas, sem controlar ou punir professores ou alunos com estilos e inclinações distintas, mas sem fazer disso um alibi e, com isso, não diversificar suas atuações.</p> <p>Ao devolver as provas, ele diz corrigir “individualmente na minha sala, posteriormente, para que todos tenham acesso e possam questionar”, aproximando-se da ideia de avaliação com caráter também formativo, com <i>feedbacks</i>, embora não contínuo e, majoritariamente, somativo.</p>
<p>“salvo em raras exceções a gente tem alguns estudantes que às vezes dialogam com a gente fora da sala de aula por meio de e-mails principalmente mas são exceções no restante eu não consigo perceber esse movimento de organização em relação ao aprendizado”</p>	<p>Ao comentar sobre a procura dos alunos para desenvolver trabalhos autônomos, o entrevistado respondeu que são raros os alunos que demonstram uma organização prévia ou um planejamento do seu próprio aprendizado.</p> <p>Tal circunstância pode apontar para o fato de que os estudantes passaram por uma educação formal com pouca participação e, portanto, não estão habituadas a esse “protagonismo”, digamos assim, bem como indica a necessidade da universidade fomentar e apoiar essas iniciativas, inclusive, com o estabelecimento de assistência acadêmica, para orientações e suporte ao discente, como algo institucionalizado.</p> <p>Outro docente corrobora isso, ao afirmar: “sou muito pouco procurado, me disponibilizo, inclusive, colocando no sistema da universidade que eles podem me procurar, que estou disponível, praticamente, todos os dias, bastando agendar, e coloco isso no sistema, no <i>e-mail</i>, falo em sala de aula, mas é muito raro algum estudante me procurar”.</p>
<p>“então a pesquisa e extensão eu sou a prova viva disso se fosse só pelo ensino em sala de aula eu não estaria aqui hoje foi a pesquisa que me ajudou a despertar um interesse maior</p>	<p>O depoimento do professor entrevistado deixa evidente que a pesquisa e a extensão não são meros apêndices na formação jurídica, sendo, inclusive, essas experiências a motivação de algumas pessoas para se manter no ensino jurídico. Por isso, também, é importante que os estudantes vivenciem essas atividades durante a graduação.</p>

<p>pelo direito e a continuar no direito”</p>	
<p>“porque de nada adiante o professor ficar falando malabarismo dentro de sala de aula pedindo para o estudante pesquisar e fazer extensão quando de repente não vem o auxílio por exemplo da universidade para ele ir apresentar o trabalho em algum local”</p>	<p>O professor assevera a importância do apoio da universidade, inclusive, financeiro para o desenvolvimento da pesquisa e da extensão, não bastando o professor convidar os estudantes ou o projeto do curso obrigá-los à participar.</p>
<p>“mas a interação do professor com o estudante estimula demais o estudante a participar das aulas sentir parte de um grupo estimula demais não é que o professor tenha necessidade ou obrigatoriedade de ser simpático e ser o queridinho não”</p>	<p>Esse docente reconhece a importância de métodos mais participativos serem adotados pelos professores, a fim de que os alunos se integrem, efetivamente, às dinâmicas da aula, da turma e da própria instituição. Para ele, “a empatia do professor em sala de aula, de repente, faz com que alguns alunos, não todos, se sintam à vontade de interagir, e essa interação o auxiliar a se sentir parte de um grupo”. Esses estímulos contribuem para a permanência e também para aprendizagens significativas, diante da liberdade para o aluno se expor e, com isso, dialogar suas percepções e vivências no ambiente educacional.</p>
<p>“naquele momento da sala de aula não tem aplicação prática elas são puramente teóricas então nesse sentido dentro do que é exigido pelo programa da disciplina que são teóricas eu não tenho exigido peças práticas a atuação prática dos estudantes”</p>	<p>O professor entende que sua disciplina é puramente teórica e não suscita questões práticas. Numa ciência social aplicada, como o Direito, é complicado afirmar que uma disciplina, seja do eixo ou perspectiva de formação fundamental, profissional ou prática, é somente teórica, a ponto de demandar ou possibilidade a aprendizagem com casos práticos, ainda que não sejam peças processuais, como uma petição. O professor tenta explicar que as disciplinas dele não “têm aplicação, pelo menos na universidade, naquele momento da sala de aula”. Se tomarmos como exemplo Sociologia do Direito ou Direito Civil, ambas se referem a fatos do cotidiano e seria até fácil encontrar situações que envolvessem momentos práticos de ensino, sejam simulações, pesquisas empíricas com observações, estudo de documentos oficiais, para analisar suas repercussões e significados sociais ou normativos, por exemplo. O docente citar outras competências que considera “essenciais” e “sempre cobro deles [dos alunos]”, quais sejam, “leituras, pesquisas em</p>

	<p>livros, internet, que busquem vídeo-aulas para complementar as minhas aulas caso haja dúvidas podem pesquisar no <i>Youtube</i> porque são conteúdos que se encontram facilmente. Indico, também, cursos <i>online</i>, cursos jurídicos <i>online</i>, os próprios conteúdos exigem que os alunos interpretem os conteúdos, memorizem boa parte deles, não só com a compreensão, mas a memorização, as duas coisas juntos, eles necessitam escrever e colocar no papel, então, eles precisam exercitar a escrita, através da escrita eu verifico o nível de competência para escrita que esses alunos têm e até, através disso, consigo um pouco adequar o nível das dificuldades das provas”.</p> <p>Interessante a relação entre memorizar e compreender, que acentua bem que pode ocorrer memorização sem compreensão e, ao mesmo tempo, reforça a importância de compreender e interpretar, sem precisar memorizar todo o conteúdo. Inclusive, o professor enfatiza que os alunos “precisam apelar para todas as fontes e meios de aprendizagem disponíveis, que são muitos”, permitindo “levar para a sala de aula seus computadores, seus celulares, podem acessar desde que utilize com fins de aprendizagem e não para perder a atenção, se perder em outros caminhos”.</p> <p>Como o acesso a essas fontes de armazenamento e processamento de informações faz parte da vida dos alunos e fará parte da vida profissional, a memorização já não faz tanto sentido sem que o aluno consiga compreender e interpretar os dados. Para esse professor, a sala de aula ou o tutor à distância tem a função de orientar os alunos em meio a tantas informações dispersas nas mídias.</p>
<p>“de estudos alguns gravam as aulas para ouvir posteriormente e vejo que aqueles que não se organizam eles vão sofrer frequentemente são os que vão tirar nota baixa alguns vão desistir alguns ficam repetindo a mesma disciplina”</p>	<p>O fragmento em análise faz parte da resposta de um docente que nota o planejamento por parte de alguns alunos, no sentido de se organizar para obter uma boa nota na disciplina, não comentando sobre a autonomia do estudante e como as disciplinas que ele cursa se alinham aos objetivos discentes.</p> <p>Sem margem para flexibilizar o currículo e diversificar o itinerário formativo, realmente, o que resta é o planejamento do aluno se restringir a buscar apenas obter os melhores índices de rendimento acadêmico naquilo que lhe fora imposto e não planejar quais componentes cursar e como adquirir as competências necessárias na área em que pretende atuar, por exemplo.</p> <p>O professor tem “a impressão” de que os alunos possuem “consciência de que é necessária a dedicação para qualquer curso de graduação, eles se planejam, se planejam e se organizam”. Para ele, caso os alunos não se organizem, as notas serão baixas ou haverá reprovações sucessivas, sem mencionar se existem orientações para esse planejamento ou se é ofertado algum suporte docente ou institucional nestas hipóteses.</p>
<p>“não nunca tive uma reflexão nesse nível de pensar o contexto estudante para daí modificar um determinado perfil de aula eu já tenho uma</p>	<p>Esse entrevistado assume que nunca refletiu acerca da possibilidade de modificar seu o “perfil de aula” em razão do contexto do estudante. Todavia, o docente afirma ter uma proposta pedagógica “bastante livre” em sua disciplina. Como exemplo, ele diz que, permite que, num terço do semestre, os estudantes “tomem a dianteira até da elaboração das aulas”, mas nunca estudou “o perfil sociocultural dos alunos antes de preparar as aulas”.</p> <p>Notamos que esse professor, apesar de admitir não considerar o</p>

<p>proposta pedagógica que eu considero bastante livre”</p>	<p>contexto do estudante nem estudar seu perfil sociocultural, adota uma postura aberta para a efetiva participação dos estudantes, de modo que, ainda que não planeje, especificamente, métodos e conteúdos atrelados aos aspectos socioculturais dos alunos, o fato destes terem oportunidade de construir as aulas já sinaliza respeito pelo papel ativo dos aprendizes, os quais encontram espaços para introduzir suas perspectivas, valorizando suas subjetividades. Afinal, é isso que se pensa quando tratamos de gerir a heterogeneidade estudantil no ambiente de aprendizagem significativa.</p>
<p>“mas uma imposição do professor realmente nunca senti em sala de aula nenhum questionamento acerca do projeto pedagógico de curso não eu considero nesse elemento para a construção da disciplina de maneira mais significativa a ementa”</p>	<p>O docente entrevistado disse que o planejamento das aulas é mais uma “imposição do professor” e que nunca foi questionado acerca do projeto pedagógico, de modo que seu plano é baseado mais na ementa da disciplina.</p> <p>Essa perspectiva confirma certa força normativa do currículo, no sentido de vincular, ao menos em tese, o planejamento docente ao que está escrito na ementa e ao conjunto do PPC. Desse modo, um currículo pouco flexível e que pretenda ser exaustivo, torna mais difícil inserir elementos que advenham de demandas dos estudantes, o que confirma que o <i>core curriculum</i> têm mais aptidão para favorecer a inclusão estudantil, pensando nas aprendizagens significativas dos diversos sujeitos que compõem o corpo discente.</p>
<p>“e pronto o restante da aula é só para a gente trabalhar o que vocês já sabem então é possível sim trabalhar com conhecimento que eles já chegam com eles um estudo propriamente dito não”</p>	<p>O docente afirma que começa “a partir da informação que eles [alunos] têm”, a fim de “mostrar para eles que eles já têm determinado conhecimento e que a gente vai dar uma sistematização, organização, reflexão entorno do conhecimento que eles trazem”. Por isso, conclui que “é possível, sim, trabalhar com conhecimento que eles já chegam com eles”.</p> <p>Desse modo, percebe-se a valorização do senso comum e dos saberes prévios, não os tendo sempre e necessariamente como inferiores ou indignos de consideração no diálogo com os saberes acadêmico-disciplinares. Tal postura favorece a ecologia dos saberes e a introdução das histórias de vidas dos alunos, suas condições sociopolíticas, culturais e econômicas, tornando a aprendizagem mais significativa.</p>
<p>“uma resposta objetiva seria não no entanto tenho consciência de que o mecanismo de aprendizagem em si ele é muito complexo e eu tenho tentado conscientizar meus estudantes que</p>	<p>Apesar de não calcular o tempo extraclasse que os estudantes precisariam dedicar para lograr êxito na aprendizagem, o entrevistado reconhece que o tempo em sala de aula não é o mais importante.</p> <p>Desse modo, esboça-se uma compreensão mais ampla em torno da aprendizagem, afastando a ideia de que somente o professor pode proporcionar isso ao aluno e no espaço de sala de aula. Tal concepção também centraliza o aluno, no sentido dele tomar consciência de sua responsabilidade no processo de aprender.</p> <p>Outro docente entrevistado expressa algo bem próximo do que defendemos na tese, de que “é preciso que tanto os professores se sintam responsáveis pelo que eles passam, mas que os estudantes se</p>

talvez o tempo em sala de aula seja o menos importante”	sintam responsáveis em construir o ambiente da sala de aula e do seu próprio processo de aprendizado”.
“acredito que a estrutura da universidade é muito importante porque uma sala de aula quente barulhenta distante insegura complica muito a situação do professor e dos estudantes a aprendizagem fica prejudicada”	O entrevistado assevera a importância da infraestrutura dos espaços de aprendizagem fornecidos pela universidade para o bom desenvolvimento dos processos educacionais. Isso, seguramente, não afasta o papel docente e discente, todavia, introduz a necessidade de que a gestão acadêmica não negligencie o suporte didático-pedagógico e de estrutura física para o pleno funcionamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Na visão de outro professor, na UFERSA, “a gente consegue ter acesso à internet” e “nós temos salas de aulas relativamente confortáveis onde tudo funciona”.
“eu acho que eu tenho adotado uma postura pedagógica do aprender fazendo então a gente vai desde o início leva o computador em sala de aula boto eles para entrar nos sites institucionais e buscar jurisprudência”	O docente registra o valor do “aprender fazendo”, indicando que a aprendizagem não significa mero acúmulo de conteúdos, mas é fundamental saber aplicar, como intervir na realidade por meio de práticas efetivas e essenciais para o campo de atuação profissional. As competências, como temos visto, carregam a percepção de que a aprendizagem reúne conhecimentos e valores, mas também as capacidades técnicas de aplicar (saber-fazer).
“se não tiver uma aula boa é difícil engajar a turma para assistir aula o pessoal fica tudo no smartphone e não assiste aula realmente quando se vai dar aula a mais difícil é a expositiva”	O entrevistado usa o verbo “assistir” para se referir ao comportamento dos alunos em sala de aula, certamente, no sentido de ficarem como expectadores ou ouvintes e não como assistentes e participantes ativos do processo. Por isso, é compreensível que a aula que ele considera como sendo a “mais difícil” seja a “expositiva”, diante das distrações, como o uso de <i>smartphones</i> , os quais podem ser um recurso fabuloso para acessar conhecimentos, para ensino a distância, etc. Contudo, num cenário de passividade discente, até outros conteúdos menos instrutivos se tornam motivo de desvio do foco da aprendizagem. Para o professor, a “dificuldade na questão das aulas expositivas é na própria elaboração da aula de maneira que a gente possa prender a atenção dos estudantes”. Certamente, os métodos ativos superam esse problema de prender a atenção, pois o docente é que precisa ficar atento para orientar, dar instruções e guiar as aprendizagens dos estudantes.
“então digamos assim eles fazem um curso à parte do que a gente está propondo em sala	O docente afirma que é possível desenvolver atividades em sala de aula, mas os alunos estarem fazendo um curso à parte, significando que participar das aulas não envolve, necessariamente, os estudantes, a ponto da presença deles ser apenas uma exigência formal e pouco ou nada significativa, seja para eles mesmos ou para os docentes que

de aula ”	sequer precisam dos alunos para “dar a sua aula, ainda que os aprendizes não aprendam”.
“ou pelo menos eu procuro evitar isso entretanto nas entrelinhas no dia a dia da convivência semestral dentro da sala de aula obviamente os estudantes detectam qual é a linha de pensamento daquele professor ”	Esse professor diz detectar uma “intolerância com a diferença” por parte dos alunos em relação ao professor que pensa diferente, gerando um ambiente desconfortável em sala de aula. Isso evidencia o quão importante é a postura de abertura para a pluralidade de ambas as partes, de docentes e discentes, propiciando espaços para dissensos respeitosos, sem influenciar, negativamente, nas aprendizagens, ao contrário, fortalecer argumentos, transformar ou consolidar posturas.
“da necessidade por exemplo então desses elementos aí por exemplo a questão do conteúdo que se debate em sala de aula pode ser um elemento importante para que você consiga manter determinado estudante mas eu destacaria a parte do professor”	Esse entrevistado entende que, para inclusão e permanência, o conteúdo não seria tão importante quanto a postura do professor, mas ainda maiores seriam as pressões do contexto, para que o aluno se forme para ter uma profissão e obter recursos financeiros. O docente insiste na relação entre aquilo que “o professor diz ou fala em sala de aula e a permanência do aluno”, porquanto, “se é um ambiente completamente hostil, ele pode, tende a se afastar”. Contudo, as necessidades socioeconômicas seriam preponderantes. Em que pese o reconhecimento de que os conteúdos são importantes, as posturas dos docentes, no que poderiam ser inseridas as metodologias (que podem ser autoritárias e sinalizar um ambiente de pouca receptividade, sem necessária discriminação explícita), são tidas como mais relevantes, perdendo em importância apenas para as carências e pressões de ordem socioeconômica. Tal quadro perceptivo aponta-nos a importância de apoios financeiros aos estudantes para que tenham um percurso sustentável durante a graduação, bem como para o valor da formação docente para gerir a diversidade, com posturas mais inclusivas, no que introduzimos não apenas a relação interpessoal, mas também as abordagens didáticas e os recursos que oportunizem a participação estudantil mais ativa no processo de aprendizagem.
“acho que o papel do professor é de gerar muito mais o estímulo da dúvida e do questionamento para que o próprio estudante no seu dia a dia em casa no convívio com os outros colegas possa desenvolver melhor aquilo que foi digamos só estimulado em sala	Acerca da função docente em sala de aula, o entrevistado frisa que está ligada mais a provocar dúvidas e estimular questionamentos para que os estudantes, em diversos espaços e relações, desenvolvam as aprendizagens. Essa visão se coaduna com nossa perspectiva de que a sala de aula não é o único nem o principal ambiente de aprendizagem, apesar de muito importante, quando o docente aproveitam bem esse tempo e planeja atividades que invistam na autonomia dos aprendizes.

de aula”	
<p>“e uma das dificuldades que percebo em sala de aula é a realidade dos estudantes que são trabalhadores e não tem muito tempo a dedicar dentro das exigências que muitas vezes a gente faz”</p>	<p>O entrevistado nota que os estudantes que trabalham têm mais dificuldades, em relação ao tempo, para realizar as exigências feitas pelo docente.</p> <p>Para esse docente, que afirma que já teve “estudantes que trabalham em plantão, em turnos, e que têm limitações presenciais em sala de aula”, não seria possível acreditar “num curso de direito a distância. Acho que esse é um limite sério”.</p> <p>Claramente, as demandas socioeconômicas fazem com que os estudantes nem sempre possam desenvolver as aprendizagens, abdicando do exercício de atividades remuneradas, para sustento próprio e/ou familiar.</p> <p>A universidade, como instituição social de ensino, não pode ignorar essa realidade e, simplesmente, atuar os processos educacionais como se todos os estudantes estivessem na mesma condição, inclusive, temporal. Equilibrar esses fatores e circunstâncias é um complexo desafio que precisa entrar no planejamento institucional e pedagógico do docente, sem prejuízo da qualidade na formação das competências e sem impor, necessariamente, trágicas escolhas aos estudantes, entre estudar ou trabalhar.</p> <p>Pensar metodologias diferenciadas e otimizar o tempo presencial de ensino, assim como oferecer orientações acerca da gestão do tempo extraclasse podem ser caminhos interessantes para administrar essas situações, pensando em aprendizagens significativas, inclusão e permanência.</p> <p>Acerca do ensino a distância, este pode ser realizado em momentos pontuais ou não, mas nunca como subterfúgio para reduzir a qualidade nem como forma de apenas economizar recursos. Nesta tese, não há espaço suficiente para definirmos a viabilidade ou não dos cursos jurídicos a distância, porém é séria essa questão, sobretudo, quanto ao acompanhamento e avaliação dessas atividades, da extensão, da pesquisa, da supervisão do estágio e de outros momentos presenciais do curso, para além do uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs).</p> <p>Esse docente também afirma, a nosso ver, corretamente, a importância dos estudantes compreenderem as exigências institucionais e curriculares, nem sempre permitindo adaptações subjetivas, sob pena de descaracterizar a instituição e o próprio curso. Isso fica claro quando sustenta que, “por outro lado, têm estudantes que não têm tempo nenhum, é algo difícil da gente lidar porque as disciplinas têm exigências mínimas de dedicação de estudo ou de algum tempo necessário que não vai ser a sala de aula, exclusivamente, que vai suprir toda essa necessidade”.</p>
<p>“também eu nunca percebi um desnível no sentido de conhecimento eu acho que os estímulos que a gente dá em sala</p>	<p>O docente afirma não perceber “desnível” de conhecimento entre os alunos, cotistas ou não-cotistas, mas, obviamente, nota que os estudantes possuem aptidões e desenvolvimentos específicos, o que demonstram, em nossa perspectiva, que o conteúdo é apenas um dos componentes da educação, juntamente com os valores e os comportamentos, que consolidam atitudes e a mobilização dos saberes, ética e tecnicamente refletidos, criticados e aplicados.</p>

<p>de aula eles respondem numa mesma altura óbvio que alguns têm mais desenvoltura ou mais aptidão para determinada coisa”</p>	<p>Portanto, diversificar itinerários, métodos e conhecimentos é uma maneira não de “suavizar” ou baixar a qualidade da educação mas, ao revés, significa aproveitar e potencializar as habilidades e capacidades dos sujeitos.</p>
<p>“geralmente eu lanço texto com recurso de pedir ou solicitar fichamentos que é algo trabalhoso para muita gente mas eu acredito que gera o estímulo da leitura gera o estimo de fazer com que o texto chegue em sala de aula lido”</p>	<p>O entrevistado afirma que se vale de fichamentos para estimular que os estudantes compareçam à sala de aula com os textos lidos. Isso pode indicar a importância de que os estudantes não esperem da aula expositiva ou da presença do professor a obtenção de todos os conteúdos, de modo que eles podem, em outros espaços e fontes, adquirir conhecimentos e tornar o encontro com os colegas e professores um momento mais rico e profícuo para refletir, criticar, compartilhar e ser mais ativo em seu processo de ensino-aprendizagem. Todavia, essa técnica de fichar pode também ser apenas uma formalidade, se desconectada de outras atividades que valorizem essa leitura prévia e a efetiva participação dos estudantes. Pode, ainda, ser uma forma de concentrar toda a responsabilidade no aluno, descarregando o docente, o que seria a perversão das metodologias ativas, as quais exigem a participação do professor e não apenas dos alunos.</p> <p>Na concepção desse entrevistado, “a entrega dos fichamentos dos textos é um mecanismo dessa avaliação continuada porque ela faz parte desse processo avaliativo: participação e presença em sala de aula como requisito de observação desse corpo estudantil”.</p> <p>Portanto, o recurso do fichamento parece ser aplicado no sentido de compatibilizar papel do estudante, avaliação continuada e participação em sala de aula, bem coerente com a nossa proposta.</p>
<p>“quando havia a situação do monitor eu combinava com o monitor atividades mais criativas na monitoria que era para estimular essa outra forma de pensar fora aquela mais tradicional das discussões dos textos em sala de aula”</p>	<p>A discussão de textos em sala de aula é vista, pelo entrevistado, como forma tradicional de ensino. Por outro lado, as “atividades mais criativas” somente eram pensadas por meio da monitoria.</p> <p>O programa de monitoria é uma excelente oportunidade para os alunos exercitarem uma espécie de “estágio-docência” durante a graduação. Para os alunos da turma, ter um monitor também importa em ter outros momentos de aprendizagem, em horários alternativos e sem a presença necessária da figura do docente.</p> <p>Todavia, não pode ser vista como único complemento eventual para superar as formas tradicionais de ensino, especialmente, quando o docente visualiza a necessidade de ampliar as metodologias que utiliza em sala de aula.</p>
<p>“mesmo vendo o que dá certo o que dá errado e também tendo essa abertura do diálogo com os próprios</p>	<p>O entrevistado afirma que seus planos de ensino “foram sendo modificados a partir das experiências da sala de aula”, avaliando o que deu certo e dialogando com os estudantes. Tal postura revela abertura docente para considerar inovações metodológicas e horizontalidade com os estudantes para pensar caminhos voltados a experiências que assegurem aprendizagens significativas.</p>

<p>estudantes nos últimos anos os meus planos foram sendo modificados a partir das experiências da sala de aula”</p>	<p>Isso evidente também em outra afirmação do mesmo professor: “mas eu sempre tendo a mudar o plano de acordo com as coisas que eu vi que foram dando certo, foram proveitosas, foram agradáveis no dia a dia de sala de aula”.</p>
<p>“inclusive voltando para a metodologia ativa se o professor chega e fala duas horas e os estudantes não se manifestam então não tem como trazer sua vivência para dentro de sala de aula”</p>	<p>O entrevistado relaciona, prontamente, que sem métodos participativos de ensino não há espaço para que os estudantes consiga trazer elementos pessoais e socioculturais que lhe afetam, dificultando uma aprendizagem significativa. Essa postura de aulas fechadas e centradas no docente tende a beneficiar apenas alguns sujeitos que, eventualmente, tenham mais aptidão em aprender ouvindo, mas tende a marginalizar outros aprendizes num contexto de heterogeneidade estudantil.</p>
<p>“eu já começo o semestre devendo aula porque as aulas que existem não são suficientes para tratar os conteúdos da forma adequada que deveriam ser tratados”</p>	<p>Esse entrevistado, numa linguagem aproximada daquela que expressa “pagar disciplinas” ou “dever créditos” para concluir o curso, diz que já inicia o período letivo “devendo aula”, pois a carga-horária presencial de sala de aula seria insuficiente para “tratar os conteúdos” adequadamente. Com isso, gera a impressão de que desejaria ampliar o tempo da disciplina e seria menos adequado selecionar os principais tópicos da matéria e orientar os estudantes a raciocinar sobre outros aspectos relativos àquela disciplina. De certo modo, é como se houvesse a defesa da disciplinarização e da capacidade de exaurir conteúdos de campos do conhecimento, bastando acrescentar carga-horária de sala de aula. Certamente, a distribuição da carga-horária presencial deve ser realizada considerando a amplitude e/ou importância de certas matérias ou assuntos para o desenvolvimento das competências. Todavia, na área do direito, ainda costuma-se encarar cada ramo ou especialização jurídica como um campo disciplinar autônomo e carente de subdivisões, geralmente, orientadas pelas estruturas normativas, em que o direito “x” deve contemplar tudo que está no “código x” e, caso haja muitos artigos e capítulos, deve ser desmembrado o conteúdo em várias disciplinas, “direito x¹”, “direito x²”, “direito x³” e assim sucessivamente. Outro entrevistado já expressa bem que “cabe ao professor fazer desse momento de sala de aula a troca das vivências externas de cada um e incentivar estudar fora da sala de aula. Aí vem do ponto de vista pedagógico da carga horária excessiva de cada curso”. Portanto, a solução pode estar não na ampliação da carga-horária presencial, mas em orientar e valorizar as experiências extraclasse.</p>
<p>“a gente coloca uma reflexão por exemplo chega um</p>	<p>O entrevistado cita o exemplo de um PPC que preveja 28 horas de atividades semanais em sala de aula como algo preocupante, como sendo uma jornada excessiva de frequência, a qual pode impedir os</p>

<p>curso que vai aprovar um projeto pedagógico e que ele tem para o estudante regular vinte e oito horas de sala de aula para o estudante numa semana”</p>	<p>estudos autônomos, individuais e coletivos, bem como a participação em outras atividades acadêmicas, como pesquisa e extensão. Incorre num equívoco quem pensa que as aprendizagens dependem, exclusiva ou essencialmente, da sala de aula tradicional, geralmente, pensada como local de expor e, quando muito, debater conteúdos disciplinarizados, tendo como sujeito principal o professor e não os aprendizes. Diante disso, são pertinentes as reflexões desse entrevistado: “Quantas horas ele [professor] acredita que o estudante tem que estudar em casa para seu componente? E se a gente fizer a soma dessas horas com as horas de sala de aula, será que cabe dentro da semana? Então, como a gente equalizar isso aí? [...] Os discentes [...] dizem: eu sou aluno regular, tenho vinte e oito horas de sala de aula por semana e não tenho tempo para estudar. [...] Será que a gente precisa realmente de um curso de quatro mil horas ou três mil e seiscentas horas em sala? Se a gente prezar nesse aspecto da vivência externa, da curricularização da extensão, de atividades extra sala de aula, como equalizar todas essas demandas para atender um perfil profissional que atenda às demandas da sociedade?”.</p>
--	--

Concluída a análise da classe 2, seguiremos com as inferências preliminares da classe 3 do *corpus* das entrevistas dos docentes da UFRSA, que tem a palavra “universidade” como a forma mais associada. Em seguida, traremos o gráfico da classe 3 (*graph of cluster*), contendo os 17 vocábulos visíveis no dendograma, que correspondem aos termos com maior associação à respectiva classe.

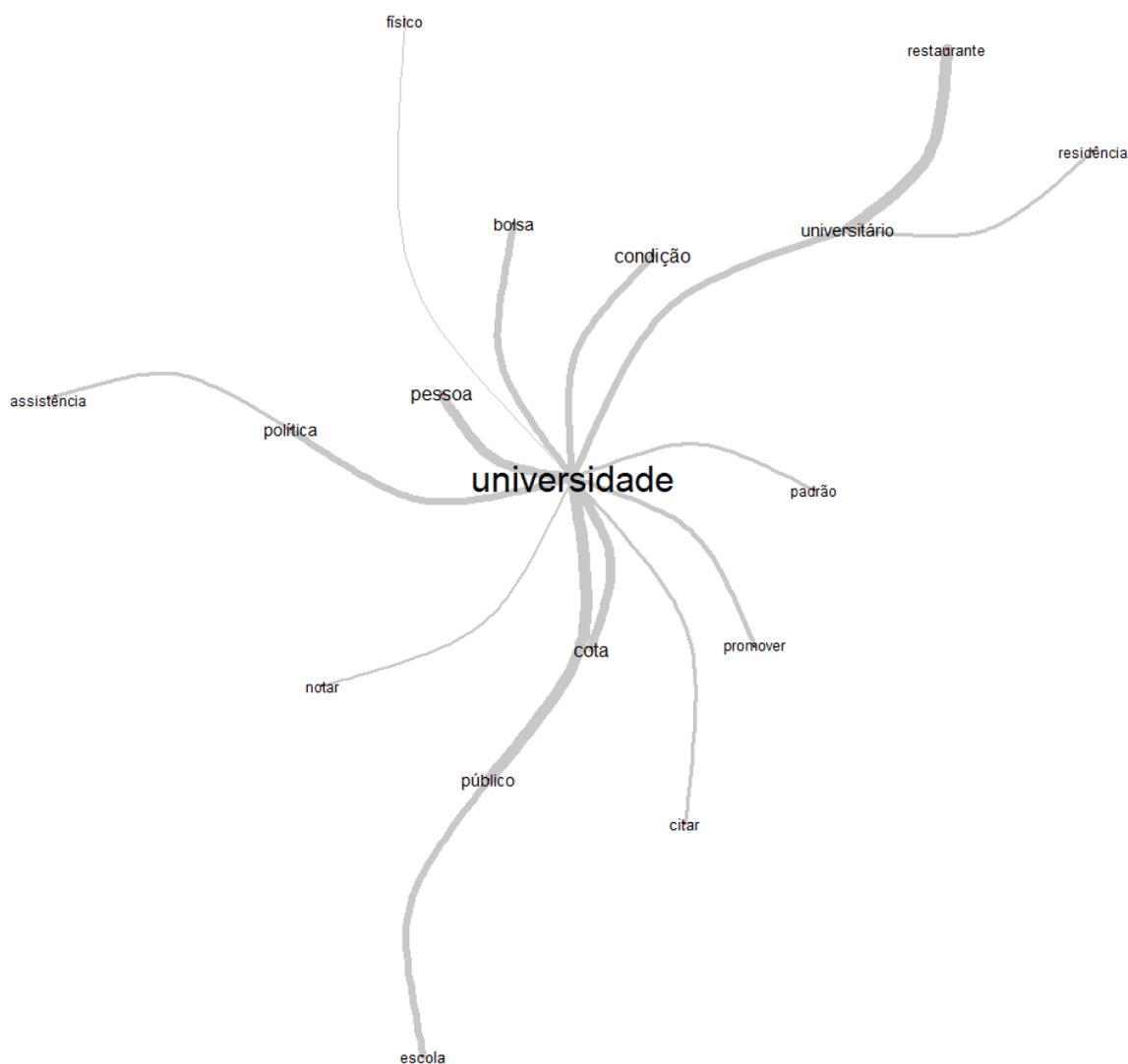


FIGURA 22

O gráfico da classe 3 nos demonstra forte conexão entre os termos “universidade”, “cota”, “bolsa”, “política”, “condição” e “pessoa”, indicando que a instituição universitária tem a função de implementar uma política de “assistência” para atender às necessidades “físicas” dos estudantes, sobretudo, cotistas (oriundos da “escola” pública), por meio de apoio financeiro (“bolsa”) e outras estruturas, como “residência” e “restaurante” universitários (infraestrutura “física”), sem prejuízo de refletir sobre o “padrão” curricular dos cursos. Logo, as ligações e o vocabulário apontam para um conteúdo textual que tematiza as medidas que a gestão acadêmica deve “promover”, voltadas à inclusão e à “política” de permanência estudantis, para dar “condições” às diversas “pessoas” que ingressam no ensino superior, especialmente, em razão da implementação das ações afirmativas.

Selecionamos alguns segmentos da classe 3 que possuem o lema “aula”, os quais evidenciam que nossa inferência acima está fundada em dados concretos, consistentes com as narrativas dos docentes entrevistados.

TABELA 11 – ANÁLISE DA CLASSE 3 – DOCENTES DA UFERSA

SEGMENTOS	COMENTÁRIOS
<p>“comparando a outras universidades públicas talvez estejamos até muito à frente mas eu acho que essa questão de exigência vai ser sempre uma necessidade que a gente sempre busca o melhor e sempre falta uma coisa”</p>	<p>Ao tratar da importância da estrutura da universidade, para a aprendizagem do estudante, esse docente comenta que a UFERSA fornece boas condições, comparativamente, de infraestrutura. Portanto, se reconhece a necessidade de considerar esses aspectos das instalações físicas para o bom desenvolvimento dos processos educacionais, além de valorar, positivamente, os ambientes fornecidos pela UFERSA.</p>
<p>“nós repudiamos qualquer forma de racismo e a nossa intenção é de promover ações para erradicar completamente conscientizar enfim nós consideramos sim uma universidade extremamente inclusiva”</p>	<p>O entrevistado considera a UFERSA inclusiva, enfatizando ações voltadas a eliminar o racismo. As próprias políticas afirmativas sinalizam um esforço para superar o chamado racismo estrutural, de modo que essas outras medidas adotadas pela gestão acadêmica refletem a importância dada à continuidade das ações de superação desses obstáculos discriminatórios, consolidando a universidade como um espaço de equidade e permanência de qualidade, preparando sujeitos para transformar realidades de injustiça social. Apesar disso, é importante atentar para o alerta de uma docente que afirmou sentir-se discriminada por ser mulher, em algumas situações em sala de aula. Ela frisa que e “a universidade está inserida dentro da sociedade e, se a sociedade carrega essas desigualdades e se ela promove essas desigualdades, acaba ou tende a reproduzi-las de alguma forma”.</p>
<p>“estamos sempre na luta de equipar [...] de promover essas atividades para a inserção do estudante para que ele vivencie de todas as maneiras a universidade permanecer na biblioteca”</p>	<p>O docente registra a importância de que estudante vivencie a universidade de diversas formas e em diversos locais, que transcendem a sala de aula. Para tanto, cita a biblioteca como um desses espaços relevantes para a permanência estudantil, além de outras atividades mencionadas no contexto da resposta, como esporte, “ações de nivelamento”, pesquisa em laboratórios, participação na extensão e iniciação científica. Sem dúvidas, tal suporte ultrapassa as relações ensino-aprendizagem entre professores e alunos, a demandar atitudes da gestão universitária como fundamentais para a educação superior de qualidade no contexto em que existem demandas de estudantes tão heterogêneos.</p>
<p>“aqui a gente</p>	<p>O entrevistado nota a diversidade entre os estudantes, tanto de gênero</p>

<p>trabalha numa universidade pública não sei se entendi a pergunta mas eu vejo uma diversidade em termos de gênero sim sem dúvida em termos de formação de ensino médio nós temos um percentual significativo de estudantes de escola pública”</p>	<p>quanto de origem escolar, notando homogeneidade quanto à faixa etária dos alunos, com a maioria de jovens. Apesar desses aspectos, o docente diz que essa diversidade não impacta no seu planejamento pedagógico ao dizer “não percebo nenhuma diferenciação entre esses grupos, não, em termos de capacidade, de aprendizado cognitivo, não vejo nenhuma diferença, não”. Para ele, o PPC “deve se adequar a um universo social mais amplo de muita diversidade”, reunindo “diferentes saberes” para “contemplar essa diversidade”, a demandar um “currículo flexível, dando um leque de opções aos estudantes” e “eles possam ter uma formação mais adequada aos seus anseios”.</p> <p>Parece contraditório defender a flexibilidade da proposta curricular do curso, sem estar aberto a adaptar o plano pedagógico para disciplinas. Ao mesmo tempo, o professor deixa claro que nota diferenças socioeconômicas e culturais entre os alunos, porém isso não indica diferenças cognitivas.</p> <p>Outro docente, que faz ressalvas ao sistema de cotas, sustenta ter “muitas dúvidas”, todavia, compreende “que, uma vez que o estudante ingressou na universidade, ele precisa receber apoio, mas apoio para todos de uma forma igualitária. Logicamente, que aqueles que necessitam mais vão utilizar mais esse apoio”. Ora, tratar com equidade implica dar mais apoio aos sujeitos com maiores necessidades, de modo que a diferenciação é aplicação da isonomia e não um incentivo ou reprodução à desigualdade.</p> <p>Portanto, notamos, em maio aos paradoxos e contradições, uma abertura para lidar com a heterogeneidade, contudo, evidencia-se a falta de preparo e formação docente específica para trabalhar essas questões no plano metodológico, para que gestão da heterogeneidade estudantil e a equidade não sejam vistas como discriminações negativas ou diminuição do rigor acadêmico pela excelência e qualidade da educação.</p>
<p>“eu penso que o sistema de cotas nós já a princípio somos totalmente favoráveis a universidade pública principalmente naqueles seus cursos mais concorridos não atende simplesmente mais estudantes na sua maioria de escola privada e que já tem condições na ocupação dessas vagas”</p>	<p>Após afirmar que a UFERSA seria uma universidade inclusiva, o professor assevera ser favorável à política de cotas, responsável por garantir que estudantes da rede pública possam acessar vagas também e especialmente nos cursos mais concorridos. No contexto da resposta, destaca o fato da universidade receber alunos de todas as cidades do entorno de Mossoró.</p> <p>Com esse olhar, o docente revela forte concordância com as cotas sociais, reforçando a normativa vigente que define critérios a partir da origem escolar, bem como da renda per capita. Ao não mencionar a questão étnico-racial, pode parecer uma ressalva a essa modalidade de ação afirmativa ou apenas a ênfase de que as demandas socioeconômicas são as mais relevantes para inclusão e permanência.</p>
<p>“então essa</p>	<p>Esse dado é muito significativo para afirmar que a universidade é, de</p>

<p>política tem sido fundamental inclusive para a inclusão da nossa universidade e os números tem mostrado por exemplo que um estudante que entra nas vagas de cotas eles evadem menos do que o estudante que entra em ampla concorrência”</p>	<p>fato, sob esse aspecto, inclusiva, pois tem assegurado índices superiores de permanência aos cotistas. Quanto ao rendimento acadêmico, o docente diz que a diferença não é significativa.</p> <p>Obviamente, essa dimensão da não evasão é um indicador relevante, porém, isoladamente, não nos evidencia que as práticas de ensino, pesquisa e extensão propiciam aprendizagens significativas para o corpo discente socioeconomicamente desigualmente e racialmente diferente. Para aferir a qualidade e equidade educacionais, é preciso adentrar em aspectos metodológicos relativos às práticas de ensino-aprendizagem.</p> <p>Na continuidade da entrevista, o professor indica que a UFERSA tem “adotado uma série de ações de ensino, por exemplo, com vistas a mitigar e a possibilitar a permanência desses estudantes”, o que sugere a compreensão da gestão universitária de que a permanência é mais do que não evasão e precisa impactar nas ações de ensino também.</p>
<p>“eu acredito que deva ter um padrão curricular mínimo que não permita haver uma distorção muito grande entre as universidades mas acho que deve haver a possibilidade fora daquele mínimo padronizado deve haver sim a possibilidade de adequação”</p>	<p>Sobre aspectos curriculares, o entrevistado aqui defende um padrão e, ao mesmo tempo, que esse padrão seja mínimo para permitir adequação. Em nossa ótica, o docente está a defender o que temos chamado de <i>core curriculum</i>, o qual define competências e conteúdos mínimos para assegurar um “padrão” de qualidade formativa, contudo, aberto às autonomias docentes, discentes e institucionais, ajustando-se à realidade regional, por exemplo, e aos perfis dos sujeitos que constroem o ambiente acadêmico.</p>
<p>“por exemplo para quem necessita alimentação a condição mínima de moradia para que ele frequente o curso também está falhando então olhando do ponto de vista de uma universidade pública nesse sentido”</p>	<p>Alimentação e moradia são trazidas como elementos que asseguram condição mínima para a permanência estudantil na universidade pública, o que aponta para a compreensão de que ações de gestão são fundamentais para viabilizar o êxito dos estudantes, sobretudo, dos cotistas, com destaque para o fato de perceber que isso é o mínimo.</p> <p>Nesse sentido, o entrevistado fala da infraestrutura da universidade, em termos de residência gratuita e restaurante universitário com preços subsidiados, além de bolsas-permanência (auxílios financeiros).</p> <p>Outro docente afirma que a universidade “tem que fixar o estudante na instituição, seja através da biblioteca, do laboratório, inclusive do restaurante universitário, para que possibilite a sua estadia dentro da universidade, para que ele possa estudar”.</p> <p>Ainda, outro defende “que é extremamente necessária a questão da alimentação dos estudantes. Então, restaurante universitário que funcionasse com café da manhã almoço e jantar porque muitos não têm acesso ou vão passar o dia todinho na universidade”.</p> <p>O que segue esse básico existencial, certamente, engloba os aspectos das aprendizagens, dos itinerários formativos e, portanto, toca nas questões didático-pedagógicas, nas metodologias vivenciadas nos</p>

	processos de ensino, pesquisa e extensão.
“e eu acho que ela gera para a universidade um desafio de uma política de permanência por isso que ela é tão importante a política de permanência e assistência para os estudantes”	<p>As ações afirmativas para ingresso na universidade (cotas), para o entrevistado, gera uma demanda por política de permanência e assistência estudantis. O docente não acredita em “desnível, necessariamente de aprendizado”, pois o desafio mesmo seria “adequação e melhorar a realidade desses estudantes que não são aqueles os quais não estávamos habituados como antigamente”.</p> <p>Essa adequação, em nosso entendimento, está para além de garantir as condições físicas (alimentação, moradia e recursos para subsistência) e deve englobar as práticas curriculares para se alinhar aos aprendizes, sem preconceito de confundir isso com redução da qualidade da educação, porquanto a equidade e a acessibilidade metodológicas são componentes cruciais para falar em qualidade educacional.</p>
“até porque repito o ingresso na universidade hoje ele é amplo justamente numa forma de democratização da inserção na universidade mas quando há essa inserção outras questões aparecem”	<p>O docente corrobora que o ingresso democratizado de alunos na universidade é a “primeira fase de inserção” e que isso gera outras demandas de inclusão na instituição. No enredo, ele cita as cotas “para pessoas com deficiências, negros, índios”. Segundo ele, é preciso deixar claro que não basta se matricular, pois, “a partir daí, que você tem que pensar mesmo como se deve inserir”. Ele entende que é papel da gestão “pensar em opções para amortizar ou visibilizar porque, muitas vezes, tem a negativa, tem uma invisibilidade daquelas pessoas”. Na continuidade, o entrevistado assume que, antes, não pensava no perfil dos alunos ao elaborar seu plano de ensino, mas que esse não pensar dos professores, muitas vezes, ocorre porque, “historicamente, foi educado, foi graduado dessa forma, mestrado dessa forma, e isso me passou uma sensação de que isso é uma rotina. Então, na verdade, eu reproduzi aquilo que eu não conseguia ver na graduação”. Neste instante, o professor confessa que “até por questões de diretrizes, avaliações do INEP e MEC, hoje, eu já penso diferente”, o que indica uma mudança, inicialmente, provocada por força normativa. Ainda assim, o plano de ensino não é construído a partir do perfil da turma, pois alega não conhecer antes do efetivo contato com os alunos. Mas, assevera que, quando “você se depara com a diversidade, com a questão heterogênea, você acaba se adaptando, se moldurando, mas a proposta hoje é que isso aconteça independentemente de você ter ou não, porque a realidade é essa”, embora acabe levando em consideração a própria proposta da ementa. Todavia, afirma que o plano que “levo para sala, no início do semestre, ele tem um núcleo duro, mas maleável. Essa maleabilidade vai depender do perfil da turma”, de modo que “essa modulação acontece nas primeiras sensações, nos primeiros contatos”, já que “essa flexibilidade vai depender muito do perfil do estudante”.</p> <p>Em que pese o professor ter entendido que planejar a disciplina, pensando no perfil da turma, dependesse de conhecer, previamente, as individualidades dos alunos, a perspectiva prática do docente parece coerente com nossa proposta educacional, porquanto a existência de um núcleo rígido é compatível com a ideia de <i>core curriculum</i>, aberto à flexibilização mais concreta a depender dos contatos e alunos específicos. O contrário seria um plano fechado e que os ajustes significassem um novo plano, diante da incapacidade de flexibilização do planejamento original.</p>

<p>“mas com certeza em primeiro lugar a decisão do próprio estudante eu considero que a universidade hoje depois de uma grande melhoria que ela obteve na estrutura física e também em servidores”</p>	<p>Apesar de reconhecer a importância da gestão universitária, em relação à infraestrutura e aos seus servidores, para o êxito das aprendizagens, o entrevistado entende que a decisão do próprio estudante está em primeiro lugar.</p> <p>Como a aprendizagem é do estudante, sua participação é indispensável, razão pela qual concordamos que, não adianta recursos didáticos manejados pelo docente, estrutura e suporte técnico de pessoal, caso o estudante não entenda ser responsável pela decisão de querer aprender. A centralidade do aluno, no processo de aprendizagem, reforça essa ideia, mas, obviamente, após essa decisão pessoal dos alunos, eles devem contar com meios adequados para o desenvolvimento das suas atividades.</p>
<p>“quanto à universidade acho que a UFERSA precisa avançar ainda muito nessas políticas sobretudo na política de assistência estudantil a gente tem uma assistência estudantil muito reduzida limitada”</p>	<p>Em que pese alguns entrevistados tenham a UFERSA como inclusiva, este docente critica a assistência estudantil prestada, classificando-a como reduzida e limitada.</p> <p>Como é essencial a subsistência e as condições mínimas para a permanência física dos alunos na universidade, sem o que a aprendizagem de nível superior não se realiza, sequer para fins de diplomação, essa perspectiva do entrevistado indica a necessidade de aperfeiçoar a assistência fornecida.</p> <p>Outro entrevistado reforça essa necessidade de ordem financeira, uma vez que os estudantes “são quase adultos, muitos dependem da sua bolsa de estágio para sua própria manutenção na universidade ou até mesmo para ajudar em casa”.</p> <p>Por outro lado, um docente é categórico ao afirmar “a nossa universidade é sim absolutamente inclusiva”. Enquanto, outro professor sustenta “uma deficiência muito grande de locais de convivência, onde esses estudantes pudessem ter alguma espécie de relaxamento, de descanso, cadeiras, bancos, praças, locais na sombra, onde eles pudessem ficar e descansar e conviver. Eu não vejo isso dentro da UFERSA, acho que é uma carência muito grande em relação a isso aí”.</p> <p>Por isso, ele defende que deve haver melhoria para garantir o aluno o direito de “permanecer até o final com o mínimo de cansaço com o mínimo de sofrimento e com o máximo de aproveitamento”. Essa visão se aproxima da ideia que defendemos de equidade como qualidade da educação, que atrela aspectos físico-emocionais e didático-pedagógicos. Além do aspecto econômico, outro entrevistado lembra que da importância da UFERSA fornecer “atendimento pedagógico, psicológico, a universidade dispõe de nutricionista e odontólogo”.</p>
<p>“a gente não conhece a realidade concreta dos nossos estudantes a não ser casuisticamente no nosso dia a dia de sala de aula eu acho um avanço impressionante para a</p>	<p>Esse docente considera que a política de cotas é um avanço por conseguir, de certa maneira, despertar para as condições de vida dos estudantes, não os vendo como simples corpos e mentes que acumulam conhecimento e, se não o fazem nos termos da avaliação docente, o insucesso significa incompetência intelectual.</p> <p>Encarar a educação como um processo social de aprendizagem, que carrega em si todo um contexto cultural atrelado à subjetividade do aprendiz, pode ser visto como uma das contribuições decorrentes das pressões oriundas da ampliação da heterogeneidade estudantil, porquanto esta alavancou ou tornou as condições de vida dos estudantes um claro problema de gestão universitária, que não pode transferir,</p>

<p>universidade eu acho um grande avanço a política de cotas”</p>	<p>simplesmente, a responsabilidade para outras instâncias, mas deve assumir e administrar o que estiver ao seu alcance, visando que a aprendizagem significativa se desenvolva.</p>
<p>“então nós temos na universidade nós temos as pró-reitoria que tem esse viés bolsa permanência vila acadêmica um estímulo financeiro para aquele estudante que não tem condições de se manter mesmo temos a CAADIS”</p>	<p>O entrevistado cita a existência de ações ligadas à assistência estudantil (vila/residência universitária e bolsa) e de estrutura organizacional para pensar essa política (pró-reitoria, CAADIS – Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social). Além da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), que oferece suporte pedagógico, a UFERSA possui uma Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE). Apesar disso, outro entrevistado entende que a UFERSA falha em fornecer condições mínimas de estudos para os alunos, ao dizer que a “estrutura física, nessa universidade, não oferece um ambiente de estudo bacana, não oferece forma de residências universitárias”. Sabemos que há biblioteca, espaços de convivência e residências na UFERSA, então, essa visão é crítica quanto à (in)suficiência do que vem sendo disponibilizado. Diante disso, percebe-se a previsão e funcionamento de algumas iniciativas, porém vista com ressalvas quanto à sua eficiência.</p>
<p>“de carro ou seja poucas pessoas dependiam de transporte coletivo ou pegava ônibus para se deslocar até a universidade na sala de aula só existiam duas pessoas negras dessas pessoas só uma vinha de escola pública”</p>	<p>O entrevistado relembra e compara a realidade vivida em seu tempo de graduação e as mudanças substanciais no perfil discente. Na universidade federam que se formou, não havia tantas pessoas pobres, negras e oriundas de escola pública quanto hoje se encontram no curso de Direito. Assim, ela classifica sua turma como tendo “um caráter elitista muito forte naquela universidade, elitista no sentido de que a maioria daquelas pessoas já havia convivido umas com as outras nos seus núcleos de escola”. Com isso, o docente nos permite afirmar que a heterogeneidade estudantil faz com que o espaço universitário deixe de ser gueto de um só grupo social e passe a ser composto por diversos segmentos sociais. O entrevistado chega a afirmar, por exemplo, “orgulho em saber que tenho estudantes que vêm de uma realidade rural, que têm pais agricultores”.</p>
<p>“posso dizer que o estudante vai evadir porque não tem ônibus porque não tem segurança isso é um papel da universidade da prefeitura inclusive da extensão posso ter evasão por falta de perspectiva de emprego”</p>	<p>O entrevistado elenca possíveis causas para a evasão. Além dessas razões (segurança, transporte, falta de extensão ou de perspectiva de emprego, etc.), o professor acrescenta que alunos também podem evadir “porque não se identificou” com o curso, pois “o aluno, quando ingressa no curso, ele não vem pronto e acabado. Eu sempre falava em fazer direito e, quando entrei, foi um baque, é um baque quando entra se não tem uma orientação do que é o curso de direito, do que se espera [...] Já tivemos evasão por questão de greve. Precisamos saber os motivos da evasão para não criarmos medidas paliativas. Eu acho que a UFERSA está até avançada em comparação com outras universidades, mas, ainda assim, precisamos avançar muito”. Com isso, a gestão universitária e o Poder Público, em geral, sabe em que áreas deverá atuar para assegurar condições de permanência aos estudantes, cotistas ou não-cotistas.</p>
<p>“então assim tecnicamente na universidade não</p>	<p>Esse entrevistado disse ter feitos cursos sobre formação pedagógica e estar satisfeito com o suporte pedagógico ofertado para docentes e discentes, inclusive, tendo recomendado alguns alunos para acionarem</p>

<p>tenho o que reclamar”</p>	<p>esse setor da universidade.</p> <p>Apesar disso, assevera sentir falta de cursos específicos e de que colegas de outros setores compartilhem “experiências bem-sucedidas como problematização, aula em cima de problemas, métodos”, mas soube que estavam sendo ofertado uns sobre “novas estratégias de aprendizagens”. Afirmou que considera isso “muito interessante, que a gente precisava de uma formação mais voltada pedagogicamente para o curso de direito. A gente lida muito com estratégia de aprendizagem de uma forma genérica e nem sempre no direito dá para a gente aplicar essas estratégias de ensino-aprendizagem típicas da pedagogia, é muito complicado e, se é possível, eu acredito que nós professores não temos essa formação para essa aplicação”.</p> <p>Claramente, o professor está reconhecendo a inabilidade de manejar algumas metodologias e admite carências formativas quanto a aspectos didático-pedagógicos, o que sinaliza uma demanda para a gestão acadêmica, no sentido de proporcionar eventos e cursos de aperfeiçoamento voltados às especificidades apontadas pelos docentes.</p>
<p>“então a partir do momento que não tenho conhecimento estou sendo inclusive deselegante injusto como é que eu posso dizer que quero uma universidade inclusiva se eu mesmo não estou capacitado para inclusão”</p>	<p>Esse entrevistado admite não ter capacitações e conhecimentos específicos sobre inclusão, mas que a universidade já ofereceu “alguns cursos de inclusão, mas eu confesso que não tive a oportunidade de participar por incompatibilidade de horários”. Em seguida, sustentou o compromisso de participar, dizendo, “enquanto professor, isso vai fazer parte das minhas rotinas, até para conhecer, para entender, porque, amanhã, são os alunos que eu vou trabalhar”. Ele termina a resposta com um questionamento: “Para lidar com um aluno cego, por exemplo. A universidade tem que incluir, mas, você, enquanto professor, o que faz?”.</p> <p>Esse reconhecimento de que o docente precisa buscar se capacitar para atender e participar como agente ativo da inclusão dos estudantes evidencia um horizonte favorável, se não ficar adstrito ao discurso, para implementar práticas educacionais mais equitativas.</p>
<p>“eu tenho muitas dúvidas com relação as cotas de ingresso nas universidades públicas ou em qualquer outro setor onde haja demanda maior do que a oferta”</p>	<p>Esse docente não revelou uma posição favorável às cotas, preferindo manifestar dúvidas e incertezas a respeito, dizendo: “deixo, então, portanto, em aberto a um posicionamento mais certo sobre o fato de ser a favor ou contra. Na verdade, resumindo, eu tenho as minhas dúvidas e aguardo que a história prove se foi certo ou errado”.</p> <p>Para ele, “o mais adequado seria dar condições materiais, financeiras e de acesso igualitário a todos, mas sei que há segmentos da sociedade que têm um déficit anterior histórico, então, nessa situação, não sei lhe dar uma opinião conclusiva”. Logo, há um reconhecimento de desigualdades prévias que permitem alguns (que não possuem o citado déficit histórico) acessarem o ensino superior com menor esforço ou mais facilidade, o que pode significar desrespeito à própria ideia de meritocracia, que valoriza o esforço e a igualdade inicial entre os competidores numa concorrência.</p> <p>Apesar de reconhecer desigualdades prévias, segundo o entrevistado, “antes da implementação dessas cotas, eu considerava que todos os seres humanos eram iguais, que não deveria haver uma distinção de tratamento por ser negro, índio, homossexual, heterossexual, bissexual”.</p>

	<p>Há uma confusão entre desigualdade (aspecto socioeconômico), diferenças (dimensão étnico-cultural) e outros critérios de identificação dos sujeitos (sexualidade, por exemplo).</p> <p>Contudo, ele reconhece que as cotas “tenha um lado positivo, que é de trazer, para dentro das universidades, alunos que, talvez, não conseguissem entrar se não fosse por meio dessas cotas”. O lado negativo seria o aumento da “polarização dentro da própria universidade, cria categorias de estudantes que se diferenciam entre si, mas, eu, enquanto professor, não faço a menor diferença de qualquer raça, de qualquer orientação ideológica, sexual, para mim, isso não faz diferença porque minha disciplina é voltada para o conhecimento jurídico. Então, eu não entro nessas questões pessoais ideológicas”.</p> <p>Como expressamos, logo no início desta tese, não pretendemos levantar argumentos pró e contrários às cotas para chegar a um veredicto, porém não podemos negar que a adoção dessas ações afirmativas implicam em enriquecimento sociocultural do ambiente acadêmico e, ao mesmo tempo, introduzem ou ampliam a pluralidade estudantil, o que gera demandas para gerir essa realidade do ponto de vista das políticas institucionais de assistência e, o que é a ênfase da nossa pesquisa, do ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem.</p>
<p>“se não quiser ele não vai ter sucesso então resumindo considero que a chave do sucesso está no estudante em segundo ou terceiro lugar não sei dizer bem o professor e a estrutura da universidade”</p>	<p>O entrevistado entende que o maior responsável pelo êxito da aprendizagem é o próprio aluno, o que sugere uma abertura o que estamos a defender: educação centrada no estudante.</p> <p>Para que isso se desenvolva com equidade, no entanto, o discente não deve percorrer solitariamente seu percurso formativo, embora seja necessário valorizar a autoaprendizagem e os métodos participativos.</p> <p>Outro entrevistado comenta sobre como a gestão acadêmica pode impactar no insucesso estudantil: “se a universidade tem uma assistência estudantil reduzida, os estudantes que entram pela política de cotas, por exemplo, podem ter um impacto de insucesso devido ao fracasso da política estudantil da própria universidade. Isso é uma realidade”.</p> <p>Por isso, em que pese a responsabilidade do aluno, o docente e a instituição precisam fornecer o suporte financeira, assistências múltiplas e recursos didático-pedagógicos para as aprendizagens sejam significativas.</p>
<p>“temos trabalhado inclusive com diversas ações seminários ações eventos workshps e temática da inclusão da pessoa com deficiência mas também de toda a questão da diversidade e isso é que torna a universidade melhor”</p>	<p>O docente relata que a diversidade “torna a universidade melhor” e a UFERSA tem promovido eventos relacionados à inclusão, visando à permanência de qualidade para os diversos alunos, com necessidades específicas e peculiares, a fim de capacitar o corpo técnico e docente para conduzir o atendimento a essas demandas estudantis que impactam na aprendizagem.</p>

<p>“como é que eu posso trazer para o semiárido um padrão de universidade que dá bem num estado como são paulo uma cidade do sudeste do país e trazer para cá”</p>	<p>O entrevistado defende uma autonomia mínima da universidade para construção do currículo do curso de graduação, pois entende não ter “como imaginar um padrão de um curso jurídico lá no norte do país e um no sul do país, onde eu tenho diferenças gritantes, em todos os sentidos”, além de comparações com outros países, mas, somente no Brasil, o professor afirma ter diferenças “culturais das suas mais diversas naturezas”.</p> <p>Portanto, o docente se aproxima de nossa perspectiva que reconhece que a autonomia institucional, além da docente e da discente, é fundamental para compatibilizar-se com as diferenças culturais, regionais e, ampliamos, socioeconômicas, étnicas, visando à inclusão dos diversos sujeitos (pessoas com deficiências, etc.)</p>
<p>“tanto por parte dos estudantes como dos professores criando situações frequentemente de indisposição entre essas pessoas que passam pelo mundo acadêmico então resumindo acho extremamente carente acho que não há preparo e acho que há falta de incentivo para o acolhimento da diversidade dentro da universidade”</p>	<p>Em que pese outro entrevistado ter afirmado que a UFERSA era absolutamente inclusiva, esse professor entende que há problemas de docentes e alunos se relacionarem de modo amistoso e isso estaria associado à ausência de formação ou fomento para acolher a diversidade.</p> <p>Esse mesmo professor diz que a “formação para lidar com a diversidade dos estudantes e dos próprios professores” é “inexistente dentro do âmbito acadêmico, dentro da universidade especificamente”. Sua capacitação nessa área, então, “partiu da minha pessoa, eu quem busquei e considerei importante o conhecimento e a busca da forma de lidar com essa diversidade, com essas diferenciações que são crescentes, mas não vi, não senti contribuição e nem mesmo incentivo da parte da universidade, da estrutura universitária no sentido de saber lidar com essa diversidade”.</p> <p>Portanto, são evidentes os conflitos entre as narrativas sobre a UFERSA ser inclusiva e ofertar, suficientemente ou não, meios de preparar seus servidores para gerir a heterogeneidade estudantil.</p>
<p>“o curso de direito é um curso simples no sentido do que ele precisa para ser executado então precisa de uma sala de aula nesse sentido eu acho que a gente tem uma realidade boa na universidade”</p>	<p>O entrevistado simplifica, drasticamente, o curso de direito à sala de aula, para afirmar que a UFERSA apresenta uma boa realidade para funcionamento da graduação.</p> <p>Essa visão centraliza as aprendizagens ao ambiente de sala de aula, olvidando ou marginalizando outros espaços da instituição, como bibliotecas e espaços de convivência, outras demandas estudantis por residência e restaurante universitários, além de outras experiências para além do ensino expositivo, como recursos audiovisuais para emprego de métodos diferenciados de aprendizagem (como métodos ativos), laboratórios de informática, núcleo de práticas jurídicas²⁹⁷ e infraestrutura para pesquisa e extensão.</p>
<p>“veja a gente aqui na universidade tem uma realidade bastante diferente do curso e a gente</p>	<p>O entrevistado registra a percepção das desigualdades socioeconômicas entre os alunos, mas pontua que isso não acarreta ou não está diretamente associado a desníveis acadêmicos entre os estudantes.</p> <p>Tal situação demonstra que as capacidades, habilidades e atitudes exigidas e trabalhadas nas aprendizagens não se resumem à</p>

²⁹⁷ O plural utilizado na expressão “práticas jurídicas” está, oficialmente, registrado no NPJ da UFERSA, o qual, desde sua concepção e implantação, mirou na ideia de não adotar ou vivenciar práticas homogêneas ou de mera assistência jurídica para judicialização.

<p>consegue perceber que tem estudantes de níveis diferentes esses níveis que quero dizer não são níveis acadêmicos mas são níveis sociais”</p>	<p>memorização de conteúdos avaliada numa prova escrita isolada, como os exames vestibulares e o ENEM.</p> <p>Desse modo, uma eventual menor pontuação na avaliação para ingresso da universidade, de um aluno mais pobre, oriundo da escola pública, não significa que este aprendiz terá menos condições de obter sucesso acadêmico.</p> <p>Igualmente, aquele que obteve maior <i>score</i> e descende de escolas privadas de alto padrão e de classes econômicas abastadas também terá suas peculiaridades no que diz respeito ao ensino-aprendizagem, não sendo sua condição social um atestado prévio de êxito, tampouco um alibi para que a universidade também não atenda às suas necessidades particulares de aprendizagem, ainda que não seja assistência de ordem físico-financeira.</p> <p>Por essa razão, defendendo um planejamento docente mais integrado e aberto às demandas e perfis estudantis, flexível e diversificado para comportar o máximo da heterogeneidade discente, não sendo uma educação para “cotistas” ou “não-cotistas”, mas uma educação plural.</p>
---	---

Concluída a análise da classe 3, seguiremos com as inferências preliminares da classe 4 do *corpus* das entrevistas dos docentes da UFERSA, que tem a palavra “desenvolver” como a forma mais associada. Em seguida, traremos o gráfico da classe 4 (*graph of cluster*), contendo os 15 vocábulos visíveis no dendograma, que correspondem aos termos com maior associação à respectiva classe.

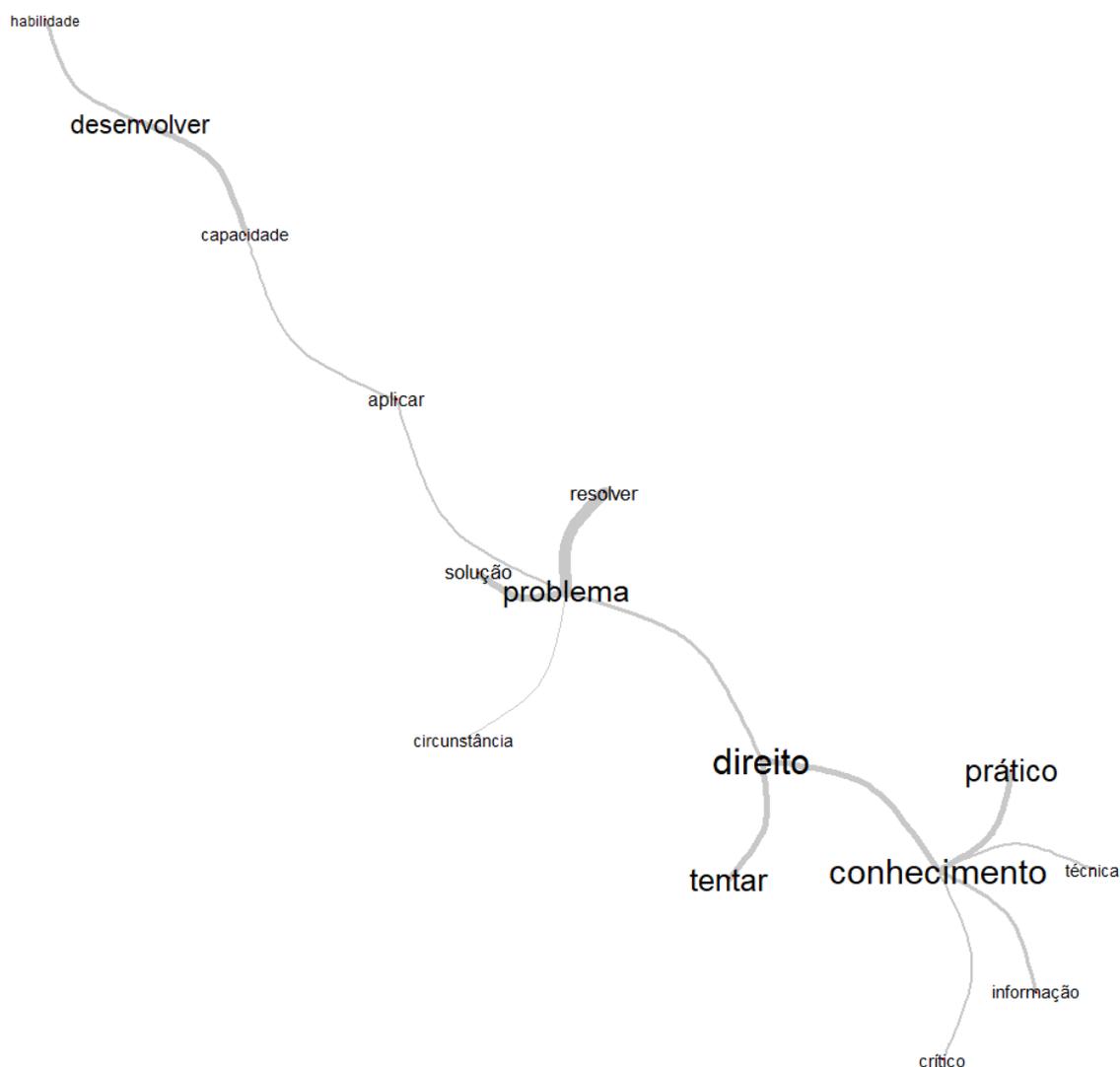


FIGURA 23

O gráfico da classe 4 nos revela forte conexão entre os termos “problema” e “direito”, e, em conjunto com as palavras a eles vinculadas, confere-nos o entendimento de que o direito precisa ou há “tentativas” no sentido de que o ensino jurídico aborde o “conhecimento” em seu aspecto “prático”, “técnico” e “crítico”, para além de transferir “informações”, haja vista que os casos concretos trazem circunstâncias peculiares, problemas sociais que exigem “resposta” ou “solução”, que demandará a “aplicação” do direito. Desse modo, os estudantes precisam “desenvolver” “capacidades” e “habilidades”, não apenas acúmulo teórico de conteúdos.

Selecionamos segmentos da classe 4 que possuem o lema “desenvolver”, os quais evidenciam que nossa inferência acima está fundada em dados concretos, consistentes com as narrativas dos docentes entrevistados.

TABELA 12 – ANÁLISE DA CLASSE 4 – DOCENTES DA UFERSA

SEGMENTOS	COMENTÁRIOS
<p>“então acho que isso é importante ser dito porque não necessariamente a gente é capaz de desenvolver todas essas atividades aí exigidas mas eu acredito que como professor no sentido mais completo eu tento proporcionar isso aos meus estudantes”</p>	<p>Ao ser indagado a respeito de como são trabalhadas as competências e habilidades previstas nas DCN/MEC do Curso de Graduação em Direito, o entrevistado acredita que desenvolve todas elas, dizendo “eu tento desenvolver em sala de aula”, sem citar, neste instante, a extensão e a pesquisa em sua prática docente como formadora de competências.</p> <p>Além disso, o docente registra que essas competências “variam de disciplinas para disciplina”, notando que os componentes curriculares podem se dedicar a desenvolver apenas algumas competências e nem sempre todas simultaneamente.</p> <p>Por isso entendemos fundamental que o currículo seja diversificado e exija dos estudantes cursar o mínimo das mais variadas atividades, formando as competências mínimas previstas nas DCN do MEC e do PPC, ao mesmo tempo em que flexibiliza e oportuniza ao estudante avançar em competências ligadas a áreas de seu maior interesse.</p> <p>Esse professor afirma que “conhecimento se constrói em duas perspectivas: no dia a dia na sala de aula, na prática ou no convívio social”, desfazendo a ideia inicial de que a sala de aula poderia ser o único espaço educacional para trabalhar as competências.</p> <p>Em seguida, fica evidente isso quando o professor afirma: “Minha prática docente, ela não se limita à sala de aula. Então, acho que isso é importante ser dito porque não necessariamente a gente é capaz de desenvolver todas essas atividades aí exigidas, mas eu acredito que, como professor, no sentido mais completo, eu tento proporcionar isso aos meus estudantes, orientando e orientadas, no dia a dia das outras atividades em sala de aula, na extensão, na pesquisa. Então, eu acho que isso é um aspecto porque a gente só pensa a atividade docente no espaço da sala de aula, e não é só nesse espaço que ela acontece”.</p> <p>Com isso, ratificamos nossa concepção de que o itinerário formativo do estudante precisa contemplar, minimamente, a diversidade do tripé universitário (pesquisa, ensino e extensão).</p>
<p>“eu acho que ela acaba desenvolvendo outras habilidades também mas acho que são até secundárias que é a capacidade de escrever síntese de ideias que você tem um limite para escrever você acaba tendo contato”</p>	<p>Para esse docente, é a pesquisa que permite desenvolver outras habilidades, para além do escrever e memorizar, especialmente “o senso crítico”, vista como sendo “a principal função da pesquisa”, pois tem que ter uma justificativa, um problema e uma resposta que precisa “contribuir com alguma coisa” que, nem sempre, “é, necessariamente, a solução, mas, às vezes, a reflexão, então ela acaba desenvolvendo sentimento crítico”, pelo contato “com fontes bibliográficas que não são normalmente utilizadas ao você abordar o conteúdo” (como se essa função de “abordar” fosse do ensino), de modo que “aprofunda, verticaliza o seu conhecimento”. Para ele, atualmente, há uma “uma grande limitação” da pesquisa e do senso crítico na graduação.</p> <p>Outro entrevistado reforça essa ideia: “E eu acredito que a</p>

	<p>pesquisa desenvolva algumas dessas competências que estão aí colocadas porque só a atividade de leitura, interpretação, questionamentos e se posicionar num texto é o que te permite o desenvolvimento de algumas dessas habilidades”.</p> <p>A visão dos entrevistados se coaduna com nossa perspectiva, no sentido da necessidade de valorizar as atividades de pesquisa como aptas para desenvolver competências num nível mais elevado e em condições mais propícias, muitas vezes, do que a sala de aula tradicional, já que nossa ideia é a indissociabilidade também entre os espaços de ensino-pesquisa-extensão, de modo que possa haver atividades de pesquisa ligadas a disciplinas, assim como os projetos de pesquisa demandam conhecimentos disciplinares, o mesmo ocorrendo com a extensão.</p>
<p>“então um movimento por exemplo que a gente tem fora da instituição são as empresas juniores cada vez mais vem sendo ampliado e é uma forma desses estudantes desenvolverem essa capacidade e já aplicar durante o curso e aplicar esse conhecimento”</p>	<p>O entrevistado cita as estratégias das empresas juniores como modalidades de desenvolvimento de competências relacionadas à aplicação do conhecimento.</p> <p>O professor entende que esse movimento é de fora da universidade, já que as empresas juniores são associações, pessoas jurídicas distintas da universidade. Todavia, elas só existem se vinculadas a instituições de ensino superior, “com o propósito de realizar projetos e serviços que contribuam para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos associados, capacitando-os para o mercado de trabalho” (art. 2º, Lei n.º 13.267/2016).</p> <p>Inclusive, são as normas internas da universidade que regulam o reconhecimento de uma empresa júnior, mediante aprovação do respectivo plano acadêmico da empresa júnior, com a participação de um professor orientador e de estudantes matriculados na graduação. A citada lei prevê, ainda, a possibilidade da universidade ceder espaço físico gratuitamente, além de preceituar que “as atividades da empresa júnior serão inseridas no conteúdo acadêmico da instituição de ensino superior preferencialmente como atividade de extensão” (art. 9º, §4º).</p> <p>Logo, as empresas juniores desenvolvem uma forma de extensão universitária, viabilizando relações com a sociedade e aprendizagens relevantes para a formação discente, indo além da sala de aula.</p>
<p>“então se o estudante muda o que a gente tem visto hoje ele tem a possibilidade de procurar mais o professor de ter um parceiro para publicar ou para se desenvolver em determinada área”</p>	<p>Neste segmento do texto, o termo desenvolver está ligado à autonomia do estudante, visto como tendo um perfil contemporâneo diferenciado, mais próximo ao docente e visto como um parceiro de trabalho, especialmente, no âmbito da pesquisa e das produções científicas.</p> <p>Essa relação professor-aluno numa orientação à iniciação científica, bem mais pessoalizada do que em numa turma com vários alunos em sala de aula, contribui para individualizações e construções de itinerários formativos diversificados, a depender das características particulares dos pesquisadores, o que demonstra a importância das aprendizagens múltiplas, não restritas ao ensino tradicional. O contexto da pesquisa exige maior protagonismo do estudante, desenvolvendo competências cruciais</p>

<p>“então eu acho que de forma geral os estudantes aqui da universidade eles têm acesso no curso deles a professores muito plurais e isso permite que eles gerem afinidades ou se aproxime daqueles com os quais desenvolvem mais afinidades”</p>	<p>para formar um cidadão crítico e autônomo.</p> <p>O entrevistado evidencia a pluralidade entre os docentes, o que favorece a aproximação dos estudantes àqueles professores com quem mais eles se afinem.</p> <p>Para responder à heterogeneidade estudantil, é importante que haja também diversos perfis docentes, de modo que a homogeneidade em qualquer dos espaços pode limitar as trocas e enriquecimentos mútuos que as diferenças proporcionam.</p>
<p>“eu acho que do ponto de vista ideal seria importante que ele desenvolvesse o conhecimento habilidade de construção do conhecimento para a aplicação dele mas do ponto de vista pragmático isso é insuficiente”</p>	<p>O entrevistado entende que o ideal seria conciliar a formação para desenvolver o conhecimento com a habilidade para aplicação. Todavia, para ele, isso não é realizável, o que torna a memorização indispensável. Segundo o entrevistado, como as soluções para os problemas jurídicos são encontrados a partir da lei, a memorização seria fundamental, pois senão os egressos perderiam muitas oportunidades na profissão, citando os processos seletivos para diversas carreiras jurídicas. Apesar de reconhecer as críticas feitas ao estilo de memorização, ele acredita que isso não é ruim, porquanto “não impede de a gente agregar o fator crítico”.</p> <p>A crença de que precisa ter a lei memorizada para poder encontrar soluções seria muito válida se as fontes e meios de acesso à informação, como teor da legislação, jurisprudência e doutrina não fossem tão fartos. Aliada à memorização, o docente entende que deve existir uma “visão crítica”, a “capacidade de aplicar”. Para ele, “atividades de extensão, de um núcleo de prática jurídica”, permitem essa construção diante de casos que não possuem respostas na lei. Mas, “na sala de aula em si, eu acho mais difícil a gente achar o que seria mais adequado para criar esse ambiente criativo do aluno, mas é possível por meio da tentativa de aplicação em relação a resolução de problemas que a gente sabe que são importantes, são reais e trazer, na aula, durante a exposição do conteúdo, colocar com uma aplicação dessa atividade dessa atividade, desse conteúdo, mas é um desafio”.</p> <p>Interessante que esse mesmo docente entende que “sem dúvida, é melhor que os alunos desenvolvam a capacidade de aplicação” durante o curso, pois “isso seria mais importante do que fixar o conteúdo em si de maneira estacada ali da disciplina”, destacando que o direito não é uma ciência exata e há constantes mudanças, de modo a tornar essencial que os alunos “já saibam trabalhar, desenvolver, onde buscar” as informações, não apenas memorizar. Outro docente compreende que trabalhar essa junção entre conhecer-aplicar é uma das metas da curricularização da extensão. A memorização pode ser resultado de processos significativos, mas não basta enquanto meta ou objetivo educacional se não estiver associada à capacidade reflexiva (ética) e resolutiva (técnica) do aprendiz.</p>

<p>“desenvolvam a capacidade de aplicar durante o curso bom minha trajetória como professora o que me levou a ser professor foi justamente a extensão universitária”</p>	<p>O entrevistado atribui à extensão o papel de aprender a aplicar o conhecimento, sendo isso o que lhe conduziu à função do magistério, razão pela qual defende que, durante a graduação, e não somente após o término do curso, é o momento para o aluno já aprender a aplicar o conhecimento.</p> <p>Essa posição contraria outros entrevistados, especialmente da UnB, que defendiam a consolidação da formação teórica dos alunos, com mínimos momentos de prática no final da graduação, quando não somente após o término do curso. Claramente, entendemos que os processos educacionais devem ser mais diversificados e plurais, desenvolvendo competências cognitivas, comportamentais e afetivas durante todo o curso da graduação, com momentos de ênfases, mas sem exclusividade de uma ou outra dimensão.</p>
<p>“ampliada do que a gente acaba discutindo no dia a dia dos códigos então foi essa prática que acredito que me deu arcabouço para desenvolver meu arcabouço teórico”</p>	<p>O professor menciona que, na extensão, os estudantes entram em contato com casos para os quais nem sempre há uma solução pronta, a demandar a criação de respostas. O destaque é que isso não é feito sem base teórica, ao contrário, é visto como estimulador da aquisição de conhecimentos, os quais são mobilizados para construir respostas aos problemas postos. Ao contrário de momentos em sala de aula que podem ser exclusivos para exposição de conteúdos, a pesquisa e extensão exigem que tais conteúdos sem expostos à crítica e/ou aplicação.</p>
<p>“então não consigo perceber o ensino distanciado da prática da extensão ou da prática jurídica que eu não tive no meu curso prática jurídica eu fui ter no trabalho que fui desenvolver aos poucos fora da universidade mas não na universidade”</p>	<p>Apesar de não ter vivenciado a prática jurídica durante a graduação, o docente, hoje, não consegue conceber a educação jurídica sem a extensão e sem a prática jurídica. Assim, reconhece como algo negativo que o distanciamento entre o ensino jurídico, a prática e a extensão.</p>
<p>“então nesse ponto dentro dessa vertente talvez a sala de aula seja até menos significativa vai depender das circunstâncias eu vejo a pesquisa principalmente como um dos caminhos para você desenvolver o senso crítico”</p>	<p>Esse entrevistado nota que a sala de aula se torna menos significativa em comparação com a prática da pesquisa, que seria um caminho para desenvolver o senso crítico, dando a entende que o ambiente de sala de aula nem sempre favorece ou exige essa postura mais reflexiva e ativa do estudante.</p>
<p>“eu acho que há uma assimetria que há uma maior relevância quando se considera o professor e o estudante porque acho que até debaixo de</p>	<p>O docente nota que o mais importante na educação seria a relação que se estabelece entre professor e aluno, mais do que o espaço físico em que se desenvolve o ensino. Com isso, podemos concordar e afirmar que o contexto educacional precisa comportar autonomia e horizontalidade nas relações entre educador e educando, visando à aprendizagem significativa.</p>

<p>uma árvore dá para você dar uma boa aula e desenvolver uma aula sem problema nenhum”</p>	
<p>“também vejo essa desigualdade na própria capacidade de argumentação que precisamos desenvolver e o professor possibilitar momentos para que ele exercite essas habilidades e também do ponto de vista de formação a gente tem olhando para aquilo que o brasil está polarizado”</p>	<p>Esse professor entende que a polarização político-ideológica entre os alunos impede que se desenvolva a capacidade argumentativa, em razão da radicalização das posições que se fecham à crítica. No processo de ensino-aprendizagem, essa realidade aponta para a necessidade de uma intervenção pedagógica que estimule os diálogos e livre apreciação das posições, ficando o professor como planejador das atividades voltadas a formar competências relacionadas ao senso crítico e à formulação/avaliação de argumentos, oportunizando momentos para exercitar habilidades de escutar, falar, demonstrar, etc.</p>
<p>“mas ele vai ter que trabalhar com essa habilidade de controlar tempo de controlar a ansiedade de transformar o conhecimento dele numa informação organizada então a gente utiliza o seminário para desenvolver esse tipo de habilidade”</p>	<p>O entrevistado justifica a utilização do “seminário” enquanto estratégia pedagógica com base na necessidade de preparar o aluno para controlar o tempo, a ansiedade e organizar as informações para expor às pessoas. É interessante que os professores sempre avaliem a adequação dos métodos e técnicas didáticas empregadas em relação aos objetivos que pretende atingir, evitando o uso meramente reprodutor de um modelo que vivenciamos, sem questionar ou inovar.</p>
<p>“ela precisa estimular o estudante a ser um bom pesquisador a desenvolver suas potencialidades dentro do próprio ensino seja na pesquisa na extensão eu acredito então que ela tem esse objetivo de certa forma”</p>	<p>Ao tratar do papel da educação jurídica, o docente explicita que deveria fomentar as potencialidades dos alunos por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão, para formar nos aspectos instrumentais e críticos, sem polarizar essas dimensões.</p>
<p>“então acho que o papel do professor é de também juntar suas próprias perspectivas suas próprias demandas e tentar dentro de sala de aula desenvolver essa capacidade de questionamento de busca de dúvida”</p>	<p>Acerca da função docente, esse entrevistado entende que está ligada a dialogar perspectivas e problematizar os conhecimentos. Para ele, “o papel do docente é de fomento, de estímulo, de despertar curiosidades”. O entrevistado deixa claro não acreditar “que o docente carrega a educação jurídica com ele”, sendo apenas uma dos elementos de algo que se “constrói no dia a dia da universidade, da própria vivência com o espaço universitário e com a sociedade”. Demonstra o docente que não restringe a aprendizagem à sala de aula, pois o professor deve “gerar muito mais o estímulo da dúvida e do questionamento para que o próprio estudante no seu dia a dia, em casa, no convívio com os outros colegas possa</p>

	desenvolver melhor aquilo que foi, digamos, só estimulado em sala de aula”. Esse percepção se aproxima da ideia de educação ao longo da vida, não limitando a aprendizagem à sala de aula ou à presença do professor, como se esse fosse fonte do saber.
“então acho que isso faz parte da nossa realidade professores de direito de certa forma eu acredito que eu desenvolvo todas essas eu tento desenvolver em sala de aula”	Esse docente acredita conseguir trabalhar, em sala de aula, todas as competências previstas nas DCN. Tal afirmação parece apressada ou irrefletida. Do contrário, seria necessário crer que o docente oportuniza aulas com todos os recursos possíveis para ensinar, pesquisa e fazer práticas como a de extensão. Claramente, isso é inviável considerando a carga-horária destinada, própria estrutura física das salas, a ausência de contato com comunidades e indivíduos, impossibilidade de orientações individualizadas sobre a iniciação científica e produção acadêmica.

Destacamos que a classe 2, como se visualiza no dendograma da CHD do *corpus* em análise, está mais vinculada à classe 4 (vide linha que une as classes no gráfico da CHD), enquanto as classes 1 e 3 estão mais atreladas uma à outra. Isso se explica porque as classes 2 e 4 estão a tratar de experiências pedagógicas voltadas à aprendizagem, desenvolvidas no âmbito da sala de aula e nas ações de ensino, ao passo as classe 1 e 3 se referem mais à pesquisa, à extensão e a outras ações da universidade voltadas à assistência estudantil e questões de infraestrutura para garantir a inclusão e a permanência. Essa correlação temática entre as classes é o que justifica a conexão mantida graficamente pela linha que une os *clusters*.

Concluída a análise das classes geradas pela CHD, relativa ao *corpus* composto pelas entrevistas dos docentes da UFERSA, encerraremos com a Análise de Similitude e a Nuvem de Palavras. Dado o grande volume de palavras e a necessidade de obtermos representações legíveis (não poluídas), para servir à interpretação e inferências, fez-se necessário delimitar as palavras àquelas que aparecem no dendograma gerado pela CHD.

Com isso, temos a seguinte representação da Análise de Similitude, marcando-se as opções “comunidades” e “halo” no menu “configurações gráficas”, para que sejam formadas representação em cores, que realcem os grupos de palavras mais relacionados entre si:

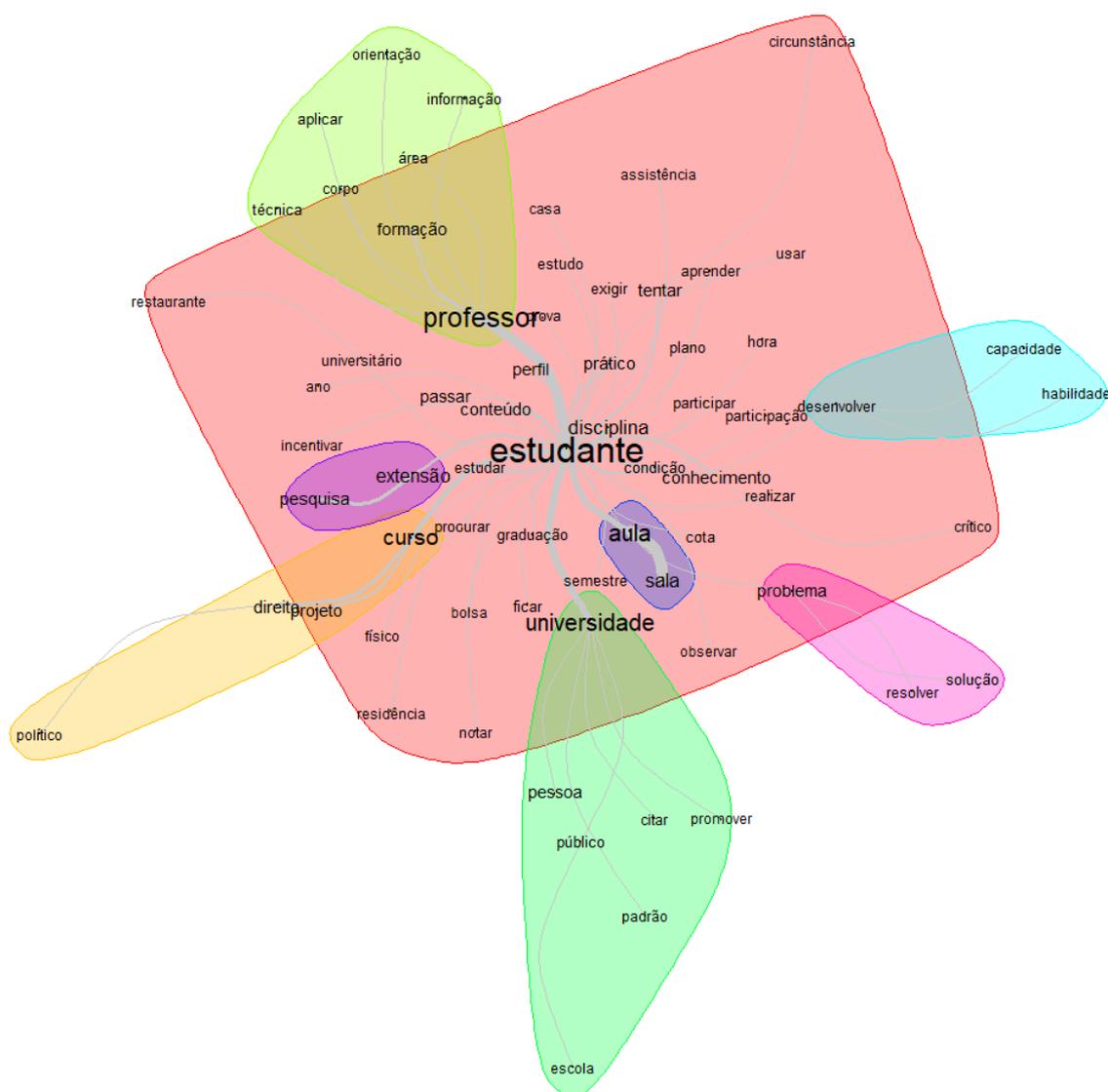


FIGURA 24

Com as mesmas palavras do gráfico acima, geramos a Nuvem de Palavras por meio do Iramuteq, resultando na seguinte representação:

Primeiramente, processaremos o *corpus* dos grupos focais com estudantes da UnB. O Iramuteq identificou, ao ler o respectivo arquivo, na primeira tela do *software*, denominada “Descrição do *corpus*”, 11.540 palavras, com 319 segmentos de texto. Na análise de “Estatísticas”, foram identificados 1.253 lemas e 567 *hapaxes*.

Como resultado da análise da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), feita com o padrão “10” nas definições do “Número de classes terminais da fase 1”, foram formados 5 *clusters* (classes) abaixo representados, com retenção ou aproveitamento de 267 (83,7%)²⁹⁸ segmentos do total de 319. O próprio Iramuteq gerou o dendograma abaixo:

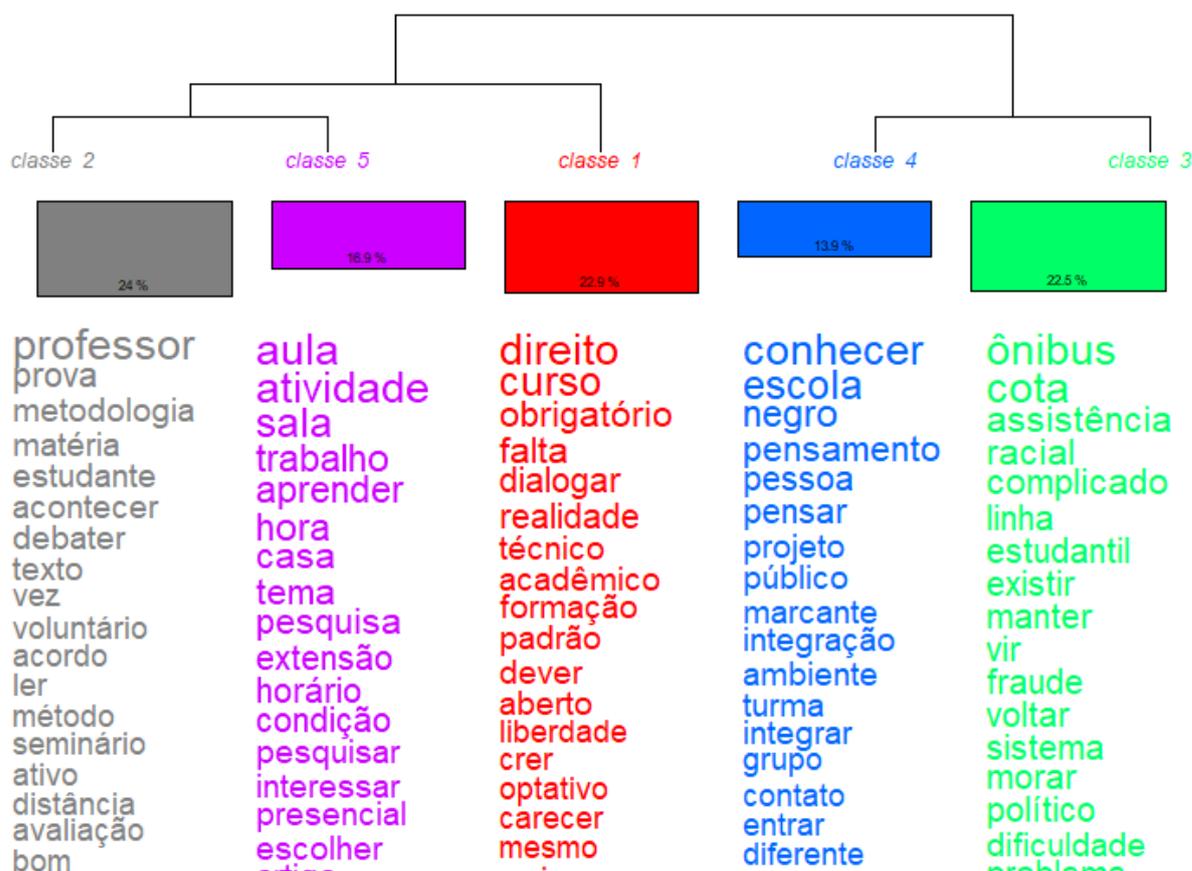


FIGURA 26

Apenas para testar, como fizemos nos *corpus* das entrevistas dos docentes da UnB e da UFERSA, fizemos a análise da CHD com a redução do “Número de classes terminais da fase 1” de 10 para 9. O percentual da retenção de segmentos de texto foi bem aproximado (85,58%) e a quantidade de classes foi a mesma da CHD feita acima, de modo que não se mostra pertinente gerar outro dendograma quase idêntico, inclusive, em relação às palavras mais associadas constantes em cada classe.

²⁹⁸ Relembrando o que já fora dito, a retenção mínima recomendada é 75%.

Para a Análise de Similitude, como temos feito com os demais *corpora*, iremos delimitar as palavras àquelas que aparecem no dendograma gerado pela CHD, que apresenta 84 palavras com maior χ^2 em cada classe, sendo 17 na classe 1, 18 na classe 2, 16 na classe 3, 17 na classe 4 e 16 na classe 5. Essa limitação, como já dissemos nas análises anteriores, visa gerar um gráfico inteligível para permitir inferências mais fundamentadas.

As únicas intervenções manuais que fizemos foi para remover a palavra “acontecer” (encontrada na classe 2) e adicionar a forma “universidade” em virtude desta palavra ser central para nosso estudo e também ser a que mais se repete no *corpus* (103 vezes), depois do substantivo “professor” (que já consta na classe 2 e possui 104 aparições) e do verbo “achar” (111 ocorrências), que corresponde apenas a uma marca da fala dos entrevistados, que iniciavam a maior parte das respostas com expressões do tipo “eu acho que...”. Logo, tal verbo não é significativo para a análise, assim como o verbo “acontecer”, que foi removido, aparece apenas 09 vezes no *corpus* para sinalizar diversos fatos que ocorrem no contexto institucional. Portanto, o verbo, em si, não é relevante, mas, sim, importantes são as práticas mencionadas pelos estudantes, as quais serão identificadas por meio dos outros indicadores das classes. sendo substituído pelo substantivo “universidade”, bastante frequente no *corpus* e relevante para o objetivo da pesquisa.

Com isso, temos a seguinte representação da Análise de Similitude, marcando-se as opções “comunidades” e “halo” no menu “configurações gráficas”, para que sejam formadas representação em cores, que realcem os grupos de palavras mais relacionados entre si:

da classe 3, do termo “ônibus”; da classe 4, do termo “conhecer”; e da classe 5, do termo “aula”.

Selecionamos os seguintes fragmentos de texto da classe 1 que possuem o lema “direito”, já comentando e interpretando ao lado de cada fala dos entrevistados:

TABELA 13 – ANÁLISE DA CLASSE 1 – DISCENTES DA UNB

SEGMENTOS	COMENTÁRIOS
<p>“eu vou começar a participação mais marcante que eu achei da minha graduação até agora tem sido a participação no grupo de pesquisa que tem direcionado bastante o que eu gosto de estudar e tem aberto algumas oportunidades que transcendem o curso de direito na universidade de Brasília”</p>	<p>O aluno inicia sua fala destacando a participação em projeto de pesquisa, escolhido por ele e que abre oportunidades que ultrapassariam a graduação na UnB.</p> <p>Esse tipo de narrativa foi ponto comum nas falas dos estudantes, indicando que a instituição pode investir mais em projetos e iniciativas em que a adesão do discente seja voluntária e supere as atividades em sala de aula. Raros foram os elogios ou destaques positivos a experiências vividas no ensino tradicional na sala de aula, o que aponta que as aprendizagens mais significativas ocorreram em estudos extraclases, especialmente, na extensão e pesquisa.</p>
<p>“há uma série de debates que temos contato no centro acadêmico que mostram que a universidade não tem capacidade de abarcar quem está entrando aqui isso porque o curso de direito é elitista e geralmente quem entra aqui tem uma condição melhor”</p>	<p>Em que pese a implementação do sistema de cotas, o aluno expressa que persiste o elitismo do curso de Direito da UnB, o que indica a relevância de controles contra fraudes (citadas nas narrativas dos discentes), bem como aperfeiçoamento das políticas de permanência para evitar a evasão ou invisibilização dos cotistas, aos quais devem ser dadas condições socioeconômicas mínimas para manter-se no espaço universitário, além de oportunidades equânimes para desenvolver aprendizagens significativas, o que toca as questões didático-pedagógicas.</p> <p>Embora seja mais comum se falar em dificuldades de aprendizagem (dos alunos), é preciso também refletir sobre as dificuldades de ensinagem (dos professores).</p>
<p>“isso eu achei negativo na matéria mesmo não sendo do departamento de direito eu concordo com o que todo mundo falou você se frustra muito com os professores”</p>	<p>O estudante expressou frustrar-se com os professores porque reconhece que “eles têm muita coisa para passar, mas não sabem como passar de um jeito que a gente realmente absorva”.</p> <p>A crítica do aluno diz respeito ao aspecto didático-pedagógico dos docentes, remetendo a problemas de métodos de ensino.</p> <p>Por outro lado, o discente parece conformado com uma postura passiva, na qual o professor “passa” conteúdo para “absorção” do aluno. Portanto, o estudante sequer propõe, necessariamente, métodos mais ativos, porém se queixa de que a forma de “transmissão do conhecimento” é deficitária.</p> <p>O mesmo discente afirma que “é claro que você vê que tem uma formação técnica, eu não desprezo isso, tem que ter sim, mas acho que faltam disciplinas que dialogam com outros campos do conhecimento”, citando uma disciplina optativa chamada de “Prática e Atualização em Direito” (PAD).</p>

	<p>Com isso, o aluno admite a capacidade técnica dos docentes e a necessidade de os estudantes terem uma formação que contemple o aspecto técnico, todavia, sem esquecer a interdisciplinaridade, com a qual somente teve contato mediante o curso de uma disciplina optativa. A maior oferta de disciplinas optativas, comparativamente às obrigatórias, pode minimizar as críticas discentes e também docentes da inflexibilidade curricular.</p> <p>Para esse entrevistado, essa disciplina “poderia ser uma matéria que todo mundo pudesse ter, que não fosse só uma optativa. Falta isso no curso de direito, são matérias muito técnicas sempre, que não dialogam com a realidade faltando um pouco de integração”.</p> <p>A solução de tornar mais disciplinas obrigatórias nos parece um contrassenso (mais à frente, o aluno explica que “não necessariamente deveria colocar mais disciplina obrigatória”), mas compreendemos a crítica mediante o chamado à interdisciplinaridade e à superação do tecnicismo no ensino jurídico.</p> <p>Mudanças metodológicas, formação técnica, flexibilidade curricular (com obrigatoriedade de um núcleo básico, um <i>core curriculum</i> diversificado) e interdisciplinaridade são itens fundamentais para a educação jurídica, consoante temos defendido nesta tese.</p>
<p>“muito do direito e acaba terminando a graduação um pouco vazio quando não se sente motivado então acho que é isso que falta um pouco você mostrar que precisa se aprofundar um pouco nas outras coisas do curso”</p>	<p>O entrevistado acredita que o currículo do curso é desmotivador porque deixa o estudante de Direito “muito fechado, muito incubado naquilo que é muito técnico, muito do Direito”, deixando de estudar muita coisa necessária para a atuação profissional, que está relacionada a outras áreas do conhecimento.</p> <p>O aluno critica esse tipo de currículo e defende “um lado mais humanizado e não tanto robotizado”, superando a “tradição de Direito ser para concurso, ou para passar na OAB antes de terminar o curso”. Com isso, defende a “flexibilização, diminuindo as tantas disciplinas obrigatórias que são específicas”, visando ter uma “formação mais completa”.</p> <p>Sem isso, o aluno entende que o currículo “enrijece um pouco os caminhos que a gente quer seguir e acaba inviabilizando a própria interdisciplinaridade”. Ele acredita que o “plano pedagógico atual”²⁹⁹ pode vir a amenizar esse problema. Ele entende que o curso não tem “apego a questões mais acadêmicas” e “é extremamente técnico”, quando seriam “necessários, hoje, no curso de Direito, matérias, pesquisas ou grupos que consigam dialogar com outros saberes”, o que transcende, claramente, as disciplinas de sala de aula.</p> <p>Apesar disso, entende que a UnB “tem um caráter muito diferente das outras universidades, que é ser uma universidade</p>

²⁹⁹ Durante a pesquisa, tentamos, solicitando pessoalmente e por *e-mail* à Coordenação do Curso e a um servidor atuante do Decanato de Graduação da UnB, ter acesso ao PPC do Curso de Graduação em Direito da Faculdade de Direito (FD) da UnB, sem sucesso. No site institucional, não consta o que os entrevistados chamam de “antigo” projeto, tampouco do “atual” ou “novo” PPC. Como nossa pesquisa enfatiza as narrativas dos sujeitos, a ausência desses documentos não acarreta prejuízo ao estudo de caso, todavia, este poderia ser mais enriquecido se tivéssemos a oportunidade de explorar os textos curriculares da instituição.

	<p>extremamente crítica”. Todavia, insiste que “o currículo do Direito é inchado, invariavelmente. Têm muitas áreas que são necessárias, importantes e significativas no Direito, então, dificilmente são dispensáveis”.</p> <p>Por isso, entende que “é importante manter uma porcentagem significativa e majoritária do currículo com disciplinas de técnica jurídica, porém, óbvio, deixando espaço para que os professores e os estudantes corram atrás e busquem oxigenar o currículo com matérias mais ecléticas”.</p> <p>Todavia, a flexibilidade e o ecletismo, sem mudança de mentalidade, podem agravar um vício detectado pelo aluno: “Um problema aqui é que essas matérias não são levadas muito a sério pelos próprios professores, e disciplinas que exigem um planejamento de curso específico são deixadas de lado, o planejamento de curso oferecido pela faculdade é deixado de lado, e os professores oferecem o conteúdo que eles querem”.</p> <p>Não levar a sério e a falta de planejamento ou de compromisso com o que fora planejado são problemas graves. O estudante afirma que consegue “pensar em, pelo menos, 3 exemplos em que o currículo da faculdade oferece um conteúdo para as disciplinas e o professor oferece um conteúdo completamente diferente, porque como não cai especificamente em concurso, por exemplo, o professor se sente no direito de ministrar o conteúdo fora daquele que é proposto”.</p> <p>Neste instante, o aluno revela não uma contradição em suas ideias, mas um equilíbrio entre flexibilização e execução dos pactos do planejamento institucional. Ele assevera ser “necessário levar a sério os conteúdos que são oferecidos no currículo oficial, porém, mantendo a carga necessária das disciplinas técnicas, jurídicas e dogmáticas”.</p> <p>A respeito da mentalidade, ele também dirige críticas à gestão e aos estudantes, ao narrar que “você pode fazer qualquer matéria, mas aqui as pessoas são dentro da caixinha”, razão pela qual “falta um estímulo da própria universidade, do próprio curso, para as pessoas tentarem outras matérias”.</p> <p>Com isso, fica clara a interação e a corresponsabilidade entre os segmentos docente e discente, além da gestão universitária para promover processos de aprendizagens diversificadas e não padronizadas e estaques, como percebe o aluno entrevistado: “Têm algumas matérias obrigatórias que acabam sendo repetitivas, matérias diferentes que falam a mesma coisa, principalmente nesse semestre”.</p> <p>As competências podem ser desenvolvidas em níveis diferenciados, a exigir a retomada de conteúdos, porém isso deve fazer parte de um planejamento, inclusive, deixando livres os alunos para escolherem as ênfases de seus itinerários, que podem trilhar níveis mais avançados de competências e assuntos específicos, após ter sua base geral contemplada.</p>
<p>“o que eu consigo observar é que o curso</p>	<p>O aluno entende que o curso de direito é tradicionalista, mas, atualmente, têm surgido alternativas com novos professores.</p>

<p>de direito acaba sendo como uma espécie de tradição o que eu consigo ver é que mais ou menos na década passada ou retrasada a gente tinha um ensino muito conservador e hoje a gente já tem professores com diferentes alternativas”</p>	<p>Apesar desse cenário atual com perspectivas de mudanças, o aluno entende que “o ensino é muito centrado no professor, sempre. Os estudantes não têm muito a chance de falar ou de debater entre si”. Essa passividade foi vista como “normal”, inicialmente, “porque no meu ensino médio foi assim e, quando eu cheguei aqui, também sempre foi”.</p> <p>Mesmo já adultos, os estudantes do ensino superior se veem tolhidos em sua autonomia, de certa maneira, até acostumados com o tratamento recebido no ensino médio e fundamental.</p> <p>Após um intercâmbio, numa universidade estrangeira, um aluno diz “eu vi que poderia ser diferente, não precisa ser do jeito que é aqui. Lá os estudantes têm muito mais liberdade para falar, o professor chega na aula, pergunta uma coisa e todo mundo começa a falar, todo mundo se respeita e o professor começa a construir a aula em cima do que os estudantes falam. Eu achei isso muito interessante, porque acho que desenvolve mais do que sentar e só absorver”.</p> <p>Em que pese o costume e a “facilidade” da postura passiva, muitos estudantes podem responder aos métodos participativos de forma positiva, “descobrimo” que podem ser atores, agentes ativos da própria aprendizagem.</p> <p>Um aluno reconhece que ter provas que não se utilizem de várias metodologias pode ser bom porque “temos tanta matéria” e “são muitas horas-aula” (cita sete matérias de 4 horas semanais), ainda que acredite que outros “tipos de avaliação e artigos” são “coisas que acredito que vão desenvolver mais, como pesquisar e etc.”, mas acaba o aluno ficando sem tempo “para poder fazer um artigo ou se dedicar a alguma coisa. Então, acho que tem que reestruturar tudo”.</p> <p>Claramente, não adianta inovar no sentido apenas de acrescentar estratégias novas e somar ao currículo rígido e sobrecarregado de hoje. Até alunos que querem ser mais participativos podem ser contrários aos métodos ativos se não houver uma reestruturação ampla do currículo.</p> <p>É preciso ser algo planejado, coeso e integrado entre docentes, gestão, componentes curriculares e alunos. Um estudante menciona que “alguns professores utilizam essa metodologia de avaliação por artigo, mas fazem isso de uma forma meio jogada, sem uma orientação e, muitas vezes, acaba ficando uma coisa sem qualidade e bem superficial”. Logo, o método em si, sem planejamento e acompanhamento, pode ser visto apenas como mais uma tarefa para o aluno, se não houver a devida orientação e preparo de aluno e professor.</p> <p>Um aluno assevera que “a FD tem um método muito mais passivo, a gente só senta na sala de aula, ver o professor falando e acaba que não tem um questionamento muito forte. Muitas vezes só absorve a doutrina que o professor segue e é basicamente isso”. Fora dessa exposição tradicional, a estratégia do “seminário” também é criticada, embora se reconheça que a intenção do docente pode ser boa, “de colocar os alunos para participarem de</p>
--	---

	<p>uma forma mais ativa do ensino, mas eu vejo que, muitas vezes, acaba saindo pela culatra, porque o aluno só pesquisa aquele assunto do seminário que ele vai apresentar, os outros alunos não prestam atenção ao seminário, isso se sequer vão para as aulas de apresentação de seminário”.</p> <p>Como se observa, os estudantes demandam mais participação, mas que seja apta a produzir aprendizagens significativas, o que não dispensa, ao contrário, reforça um planejamento docente mais eficaz. Não basta transferir a função de apresentar ou construir o conhecimento para o aluno. O docente deve permanecer ativo no processo. Não deve haver o protagonismo de um sujeito a colocar o outro como mero coadjuvante, pois ambos os atores devem protagonizar o processo dinâmico da aprendizagem.</p> <p>Um aluno chega a dizer que “o ensino aqui, eu acho, que segue esse padrão, uma coisa muito linear, em que o professor é o detentor do conhecimento, o aluno está lá só para absorver e não tem um questionamento, um debate. Eu também acho que a nossa relação dentro de sala de aula com o professor é vertical”.</p> <p>O chamado das metodologias ativas à horizontalidade propõe a superação dessa visão equivocada do professor como fonte do conhecimento, passando o docente a ser orientador e planejador dos processos de aprendizagens dos alunos, os quais também ensinam, fazendo do professor também um aprendiz.</p> <p>Um aluno relata que essa passividade discente é “realmente prejudicial” e que “as melhores experiências que eu tive na universidade foram com professores que não aplicavam provas, mas que tinham outras maneiras de avaliar os alunos, e construía novas ideais, construía a matéria de uma maneira mais sistemática e não, propriamente, como forma de se decorar³⁰⁰ uma matéria e saber replicar aquele conhecimento sem qualquer reflexão sobre ele”.</p> <p>Certamente, mudanças nos processos de ensino refletem na necessária reformulação dos meios avaliativos.</p> <p>No contexto atual, um aluno nota que “alguns bons professores saem da inércia e têm propostas para fazer aulas diferentes”, que “cobravam uma participação mais ativa”. Isso revela que o aluno não tem, necessariamente, receio de ser cobrado, até porque o método tradicional cobra também, ainda que seja memorização conteudista.</p> <p>Para esse aluno, “existe um pouco de valorização na questão das provas, dos seminários, que, para mim, é a pior forma de obtenção de conhecimento”.</p> <p>Mais uma vez, há menção ao “novo” PPC. Segundo um aluno, ele tem a “iniciativa de transformar o nosso ensino, que é bastante conservador, em algo mais autêntico, mais participativo para o</p>
--	--

³⁰⁰ O termo decorar tem conotações que precisam ser explicadas. Etimologicamente, decorar advém do latim *cordis* que quer dizer coração, órgão ao qual a memória e a afetividade eram associadas. Nesse sentido, “decorar” seria um ato de guardar no coração, de modo significativo e não num sentido de mera “decoreba” como memorização estéril. Atualmente, decorar tem uma conotação de acúmulo mecânico e acríptico de conteúdos.

aluno, mas realmente, no momento, cerca de 75 por cento é nesse estilo de que a gente não interage, onde o conhecimento está todo nas mãos do professor e ele não faz questão de saber a nossa opinião na hora de elaborar uma prova ou passar um trabalho”.

Em sua visão, o curso está “no caminho de mudar”, pois, “alguns professores estão mudando”, embora, até o momento, esse aluno diga que “eu tive mesmo essa educação centralizada no professor”, marcada por “más experiências, com professor falando que dava aula para concurso. Já tive professor que eu só aparecia para fazer o seminário como trabalho final da matéria dele e consegui pontuação máxima. Então, é um pouco de descaso que eu vivenciei ao longo dos semestres”.

Notamos que obter a nota máxima não é a meta principal do aluno que busca aprendizagem significativa, de forma que o rigor e as participações exigidas nos métodos participativos, se planejados e executados adequadamente, serão bem recepcionados.

Um aluno critica a ausência de apoio institucional aos docentes que pretendem inovar: “alguns professores tentam mudar, apesar dos departamentos e da instituição não apoiar muito esse tipo de iniciativa”. A crítica discente também vai aos pares que, durante a apresentação dos seminários, por exemplo, “quase ninguém presta atenção. Você apresenta mais para o professor do que para a sala. Acho que deveria mudar um pouco esse método”.

Os alunos reclamaram “mais liberdade para a pessoa construir a trajetória dela dentro da universidade”, reconhecendo ser “muito importante ter o tempo de horas aulas, toda essa questão mais técnica”, mas deveria deixar livre para os alunos focarem em concursos ou noutras pretensões, pois “tem que ter a liberdade de construir isso aqui dentro. Dar mais liberdade aos estudantes”.

Uma crítica profunda se visualiza na fala do aluno que afirma “que a nossa trajetória inteira, desde a alfabetização, sempre foi isso: sempre dão exatamente o que a gente tem que saber. Então, chegar aqui e ainda continuar assim, ainda mais quando as pessoas têm as mentes tão diferentes, tem projetos de vida tão diferentes, tentar uniformizar isso não dá certo”.

A pluralidade estudantil, para esse aluno, deve ser valorizada, ainda mais na vida adulta, quando as histórias e trajetórias dos sujeitos estão mais solidificadas, os interesses estão mais amadurecidos. Por isso, a uniformização implica em falta de equidade e isonomia.

Sobre os impactos disso na permanência qualitativa dos estudantes, um aluno pontua que “muita gente não se sente adequada o suficiente à universidade”, muito porque universidade deveria permitir “o espaço para cada pessoa construir sua própria vida”, destacando que “a gente já está na idade de saber o que a gente quer e arcar com as consequências das nossas próprias escolhas. Se você escolhe ter mais ou menos horas aulas, isso vai refletir na sua vida profissional, não deixando de lado a retorno que tem que ter da universidade, tendo em vista todo o recurso público que colocam na gente”.

	<p>Essa fala revela muita lucidez, assumindo responsabilidade pessoal e social por estar numa instituição pública de ensino. Assumir as consequências pelas escolhas feitas é consectário da expressão da liberdade e da autonomia discente.</p>
<p>“eu concordo e discordo obviamente essa questão da liberdade é muito importante mas ao mesmo tempo vejo que a universidade por ser uma universidade pública tem a responsabilidade muito grande de formar pensadores não só aquela pessoa que vai replicar o que está no direito”</p>	<p>O aluno pondera que, apesar de reconhecer a importância da liberdade do estudante, é preciso que a universidade forneça condições e também exigências mínimas para que a formação, numa universidade pública, prepare “pensadores”, no sentido de ultrapassar o preparo de sujeitos aptos a realizarem mera reprodução técnica.</p> <p>Sobre essa questão, traremos a seguir as visões de vários alunos. Para um discente, é positivo o fato do novo PPC trazer mais liberdade na escolha das matérias a serem cursadas, além de entender como essencial exigir mais horas complementares, como “uma forma de buscar essa parte mais ampla da universidade, formar pensadores, formar pessoas críticas”, ir “além da sala de aula” e aumentar “também os projetos que a gente tem acesso”. Destaca, ainda, a “responsabilidade política da universidade” em preparar pessoas críticas e politizadas, mas “não no sentido de ser vinculada a algum partido político ou alguma ideologia”. Isso não deve afastar um certo padrão entre os cursos, “até em respeito à competitividade da lógica de mercado”, contemplando o viés “técnico, que busca resultados objetivos”, sem esquecer que “a pesquisa é um dos pilares da universidade”. Recorda que a diversidade e multidisciplinariedade são a base da própria UnB idealizada por Darcy Ribeiro: “Essa conexão entre diversos cursos e diversas perspectivas”.</p> <p>O discente entende que falta ao aluno do curso de Direito “uma maior liberdade para decidirmos de que forma construir nossa graduação, quais experiências deveríamos valorizar mais, e qual daríamos menos valor”. Todavia, essa liberdade não deve ser irrestrita “porque, muitas vezes, a gente tem uma cabeça, quando está dentro da universidade, tem uma ideia completamente diferente do nosso futuro do que ele realmente vai ser”. Desse modo, a universidade deve impor exigências mínimas. Para esse aluno, “falta no curso de Direito na Universidade é a prática”, pois, além dos professores adotarem “um método de ensino passivo, que concentra a maior parte neles, sem participação dos estudantes... eles se prendem muito na teoria”.</p> <p>Interessante notar que os alunos não polarizam nem radicalizam suas posições, reconhecendo a pluralidade de interesses e a diversidade dos perfis dos seus colegas estudantes. Por exemplo, criticam o ensino passivo de sala de aula, mais teórico, mas entende a importância da formação técnica e do papel do professor. Todavia, reclamam menor carga horária de sala de aula, a fim de poderem viver outras dimensões da vida acadêmica, como a prática, a pesquisa e a extensão, além das horas complementares realizadas em diversas atividades possíveis. Os alunos demandam uma postura mais ativa, mais crítica e politizada, sem renunciar à formação para o mercado de trabalho</p>

	<p>competitivo.</p> <p>Para um aluno, o incentivo à pesquisa, por parte dos professores, “é fraco”, haja vista que “os grupos de pesquisa ainda se mostram muito distantes da sala de aula” e a pesquisa que é exigida fica restrita a um tema que o professor indica, ainda que não seja de interesse dos alunos. “Não nos é dado um espaço para escrever sobre aquilo de acordo com o nosso conhecimento, de acordo com a nossa convivência, e acaba que alguns estudantes têm uma certa repulsa à ideia de pesquisar”.</p> <p>Outro aluno entende que “que o método de ensino” do curso “é muito fechado, não cria laços com outros cursos”, de modo que “a gente acaba muito preso ao nosso mundinho particular”. Com isso, conclui “que estamos fazendo um curso que tenta ser profissionalizante e, ao mesmo tempo, tenta incentivar a produção acadêmica, e não faz nenhum dos dois”. Ele entende que o excesso de carga-horária de atividades obrigatórias impede o exercício da liberdade do aluno que quer concurso, advogar ou outro “objetivo de vida diferente”. Para ele, “existem essas duas frentes, mas nenhuma é atacada direito, é muito esquisito”. Afinal, para ele “as pessoas se sentem muito obrigadas a estudar aquilo e pronto”.</p> <p>Até para outro aluno que afirmou gostar “bastante do ensino em sala de aula”, esse “tempo em sala de aula poderia ser otimizado”, propondo redução da quantidade de horas semanais, para poder estudar ou se dedicar “a um outro projeto, me ajudando no meu desenrolar acadêmico”. Ou seja, ainda que a aprendizagem ocorra em sala de aula, o estudante quer poder desenvolver estudos autônomos e vivenciar outras experiências na universidade.</p> <p>Alguns alunos comentaram sobre diferenças entre docentes com ou sem dedicação exclusiva³⁰¹. Para uns, “os professores de dedicação exclusiva se dedicam mais à pesquisa”, embora “a maior parte dos melhores professores que eu já tive no curso eram voluntários, não eram nem dedicação exclusiva e nem parcial”, pelo fato de trazerem “coisas da vida deles e, no dia a dia, debatiam mais”, a experiência profissional em carreiras jurídicas tornaria “a aula muito mais interessante, no sentido de ser palpável, a gente consegue entender melhor o que está acontecendo”. Para outro aluno, “quanto aos professores de dedicação exclusiva, eu sinto que as minhas piores experiências são com eles aqui no curso”.</p> <p>Ou seja, com as opções restritas de pesquisa, ainda que os alunos anseiam pesquisar, o excesso de sala de aula e o ensino passivo de muitos docentes fazem com que as “melhores aulas” sejam aquelas que trazem narrativas do cotidiano profissional. Isso evidencia a importância de eventos acadêmicos com juristas de diversas áreas, estágios supervisionados de prática jurídica,</p>
--	--

³⁰¹ Acerca das expectativas geradas pelo regime de Dedicação Exclusiva sobre os membros da carreira do magistério superior federal, Raimundo Lima (2018) escreve um interessante artigo sobre a atuação destes docentes nos NPJs da IFES, tematizando aspectos pertinentes acerca da *expertise* advocatícia, da interação entre universidade e sociedade via projetos de extensão, etc.

metodologias de ensino mais ativas e maior diversidade de projetos de pesquisa e de extensão, com mais flexibilidade curricular e menor carga-horária de sala de aula.

A representação desses anseios se encontra na fala de um aluno, para quem a sala de aula “não chega a ser muito aproveitada. É um dos piores momentos de aprendizagem”, comparando com outras atividades realizadas. Ele cita, por exemplo, “a questão da extensão me ajuda bastante”, mas teve “que parar de participar de atividades de extensão justamente pelo tempo de sala de aula que é demandado”. Elogia também a oportunidades de estágios não obrigatórios para aprendizagem mais prática, assim como a “pesquisa, quando não é exatamente vinculada a uma disciplina, por exemplo, fazer um artigo como avaliação final da cadeira, é muito mais prazeroso e aproveitado em questão de aprendizagem, além de poder ser aproveitado para a monografia, ou desenvolver uma pesquisa um pouco mais ampla para um possível mestrado ou doutorado”.

Enfim, o aluno valoriza a pesquisa, a extensão, a prática jurídica, os estágios e critica a sua vivência em sala de aula. Em seguida, outro aluno afirma: “Concordo com ele nesse aspecto. Nós aprendemos melhor sozinhos. Eu vejo isso não só baseado nas experiências narradas até agora, mas em toda a universidade, com os mais diversos colegas. Cada um aprende muito bem dentro do seu espaço, em casa, seja estudando por livro ou internet”.

Contudo, o aluno não elimina a importância da sala de aula e da participação docente, pois “a aula seria muito útil no sentido de mostrar perspectivas, apontar caminhos, fazer provocações ao estudante, mas, no geral, nós aprendemos mais sozinhos”. Ainda assim, para ele, não é certo que as aulas a distância seriam melhores, pois há “professores que podem gravar uma aula, colocar no YouTube e a gente assistir que seria muito melhor do que gastar o nosso deslocamento até a universidade. Mas têm professores, poucos, exceções, que ainda retiram um debate, uma produção de conhecimento conjunta” e “isso seria perdido com as aulas a distância”.

Ao elogiar também os professores voluntários, ele questiona se o diferencial não seria “pela vontade de dar aula, pela motivação deles”, apontando para a percepção de um elemento subjetivo do fazer docente, o estado psíquico-emocional do professor, o que deve ser alvo de constante preocupação da gestão acadêmica, para fornecer condições salubres de trabalho, além das formações pedagógicas continuadas.

Mesmo tendo a aprendizagem em sala de aula como algo essencial, um aluno entende que a disciplina não deveria ser pautada 100% no método passivo, pois “por mais que você pense que aprendeu ao máximo com um professor muito bom, que conseguiu com a didática dele explicar tudo que ele pudesse, ainda acho que você não vai conseguir aprender tanto quanto na prática”. Para esse estudante, “mesmo nas matérias que eu imaginava que tinha compreendido tudo, foi uma experiência

	<p>completamente diferente trabalhar com aquilo na prática”.</p> <p>A importância do papel docente é reforçada na fala de outro discente: “Acredito que eu aprendo melhor sozinho do que com professores, mas, realmente, eu não acho que funcionaria um ensino a distância, porque precisa da provocação do professor, precisa que o professor debata com os estudantes, precisa que haja uma relação horizontal”.</p> <p>Apesar de afirmar que aproveita “muito a aula presencial”, um aluno diz faltar muito para fazer outras atividades, entendendo excessiva a carga-horária de sala de aula.</p> <p>Outro aluno reforça: “Particularmente, não gosto muito da aula presencial. Tem muitos professores que vomitam o conteúdo de qualquer jeito e o estudante que se vire. Eu aprendo muito mais estudando em casa. Os professores centram muito na teoria, não dão muitos exemplos de como é na vida real”. Por isso, os “professores voluntários têm uma didática melhor, despertam mais interesse dos estudantes do que os outros professores”.</p>
<p>“a gente pega outras matérias que fogem do padrão que o direito traz das matérias mais jurídicas e isso cria um espaço de mais opções para a gente estudar e debater”</p>	<p>Interessante notar o equilíbrio das posições dos alunos. Esta fala ao lado indica a importância da interdisciplinaridade, mas está no contexto em que o aluno enfatizava sua participação na extensão, que trabalhou com os aspectos práticos da assessoria jurídica, discutindo normas sobre o tema e elaborando petição.</p> <p>Para ele, esses “espaços, que têm essa prática, me fazem aprender mais”. Embora pareça uma defesa dos estágios e da prática como ênfase, o aluno diz que a “questão financeira”, infelizmente, é que gera “um apego muito grande dos estudantes a tecnicismo, a querer estagiar logo e não valorizar o ambiente da universidade”.</p> <p>Portanto, a perspectiva do estudante é de integrar e de associar as diversas experiências de aprendizagem, interdisciplinar, prático, extensionistas, técnica e de debates, discussões e pesquisas.</p> <p>Ele afirma que alguns alunos “estão loucos por estágios, por vários motivos, e abandonam um pouco a dedicação exclusiva à universidade”, como se estivesse afirmando a incapacidade também da gestão acadêmica de supervisionar os estágios e torná-los um ambiente integrado à universidade, ainda que não obrigatórios.</p> <p>Na sequência, o aluno fala sobre o impacto da pesquisa em sua aprendizagem, pois “a pesquisa transformou um pouco a forma como eu aprendo, porque querendo ou não a aula acaba se tornando a menor das formas de aprendizado”. Na sala, ele diz que pode “gravar o áudio e escutar em casa e, ao chegar em casa, junto com o áudio, eu pesquiso”. Para ele, “pesquisar sobre temas que são do meu interesse me fazem aprender mais e melhor”. Então, nas disciplinas em que não consegue pesquisar, termina tendo rendimento menor, o que ele chama de “um aprendizado mais defasado”. Por isso, entende a importância do docente “discutir ou fazer a gente criar coisa dentro da sala de aula”, citando, positivamente, uma experiência em que, “basicamente, a gente não tinha aulas expositivas, tínhamos um material prévio, tínhamos umas leituras prévias e, dentro da sala da aula, a gente</p>

	<p>criava, de acordo com o que a gente já tinha lido”. Em sua visão, houve uma “mudança do que é a sala de aula”. Outro aspecto da função docente, para esse aluno, é ajudar a identificar “o que é mais ou menos importante” na disciplina.</p> <p>Diante desse cenário, um aluno narra que “boa parte dos estudantes” escolhe o professor que não faz chamada para não irem às aulas e estudarem por outros meios, como “só pesquisar, ler a bibliografia”. Segundo ele, é frequente os alunos conversarem, nas redes sociais, acerca desse assunto, para saber qual professor reprova por falta: “Isso parece ser uma demanda muito significativa aqui no curso e demonstra, talvez, que, para a maioria dos estudantes, a aula não seja tão importante”.</p> <p>Esse quadro da realidade aponta para a importância do currículo contemplar mais flexibilidade no itinerário formativo do estudante, assim como para a necessidade de refletir sobre o papel do docente e a concepção da sala de aula como espaço de ensino-aprendizagem.</p>
<p>“eu acho que não vejo essa mistura essa diversidade toda pelo menos não no curso de direito”</p>	<p>Ao tratar da heterogeneidade estudantil, o aluno afirma não notar, no curso de direito, que existe uma “mistura” ou “diversidade”. Ele disse ver “sempre o mesmo padrão de pessoa”, mas que “é muito importante a gente ter integração com pessoas que vivem realidades diferentes, que pensam diferente”. Inclusive, cita uma situação em que pensava de certa forma e, ao dialogar com uma pessoa com uma realidade diferente, passou a pensar de modo diverso. Para essa pessoa, “não dá para você viver só com pessoas que pensam, agem e vivem igual a você, senão você não cresce muito. Acho que falta muito isso aqui no curso de Direito”.</p> <p>Claramente, o estudante relaciona a convivência com a aprendizagem, a intersubjetividade como campo educacional, a interação entre sujeitos desiguais socioeconomicamente e diferentes étnico-culturalmente provocando mudanças de compreensão.</p> <p>O entrevistado diz que, na sua turma, houve um protagonismo dos cotistas, que “nunca se calaram, desde o primeiro dia de aula”, mas outros colegas acabam entrando e se silenciando ou sendo silenciados por outras pessoas. Com isso, se formam “grupos homogêneos, que já se conheciam previamente”, o que pode ser uma espécie de guetificação com posturas excludentes.</p> <p>Outro aluno entende que “seria muito mais difícil conviver sem o programa de cotas. Muitas dessas pessoas são realmente protagonistas dentro da universidade, que trazem para a mesa discussões muito válidas, muito importantes, e seus próprios pontos de vista a respeito dessas realidades. Querendo ou não, o nosso curso apresenta muito debate crítico em relação a problemas sociais, relativo a direitos humanos, raça, gênero, e, sem as pessoas que, de fato, vivem essas realidades, seria quase que um debate insipiente, porque seriam pessoas que não fazem parte dessa realidade falando sobre essa realidade que elas realmente não vivenciam. Então, é isso, acho que há a presença de uma mudança significativa que os cotistas trazem, que a política de</p>

	<p>cotas traz, mas ainda acho que não é suficiente, porque existem grupos excludentes dentro da própria universidade, meio que facções, sabe?, ainda é muito visível essa divisão”.</p> <p>Conforme nossa tese propõe, a heterogeneidade estudantil oportuniza trocas culturais de saberes que enriquecem a comunidade acadêmica. Logo, além das contribuições sociais para os grupos minoritários, as cotas permitem efeitos estruturais positivos para todo o ambiente universitário, a refletir para outros espaços da sociedade. Assim, a interculturalidade e a sociabilidade entre sujeitos mais diversos entre si implicam em possibilidades de ganhos metodológicos e epistemológicos para a educação superior.</p> <p>Um outro entrevistado assevera que “mais de 50% da experiência positiva que estou tendo aqui em Brasília, que estou tendo na Universidade, é abrir minha cabeça para tudo isso, é pensar coisas que eu não pensava antes porque eu não tinha contato [com pessoas de grupos diferentes]”. Esse aluno considera isso “muito enriquecedor”, embora perceba que pessoas conseguem entrar, mas não se integram de verdade, “há uma dificuldade de ambos os lados de se aproximar, de conseguir se abrir, se identificar e construir uma relação de verdade, por inúmeros fatores, eu acho, como diferentes ambientes que convivem, diferentes necessidades”.</p> <p>Em seguida, outro aluno cita a experiência na disciplina “Direito e relações sociais”, que suscita debates sobre essas questões e tem se tornado um espaço para essas trocas. Todavia, de um modo geral, destaca que os cotistas não se reconhecem na universidade, pois “você não vê iguais a você” e falta “uma integração dos estudantes”, fortalecendo os movimentos identitários como espaços de acolhimento.</p> <p>Como citado em fala de outro discente, a consolidação de grupos homogêneos que não interagem e excluem é um dos perigos reais nas demandas fundadas em critérios sociais ou culturais. A valorização das diferenças articulada ao combate as desigualdades deve permitir trocas entre os grupos, aberturas cognitivas e partilhas de experiências, verdadeiras interlocuções e não um falso diálogo sob a rubrica da diversidade, quando, na prática, se fortalece a homogeneização e a luta pela hegemonia não democrática.</p> <p>Outro entrevistado pontua o desafio, então, da “permanência” como sendo “uma barreira muito grande”, não apenas econômica. Para ele, a “falta de integração é um pouco de autoproteção também”, decorrente do “medo de sofrer preconceito”. Isso acaba por desencorajar “a conhecer a universidade e aproveitar a oportunidade que você está tendo”. Ao citar as pessoas com deficiência, destaca que “os professores também não têm um aparato para mudar suas avaliações, para mudar suas aulas, para se adequar a essas necessidades”³⁰².</p>
--	--

³⁰² É importante a formação de professores para inclusão e o desenvolvimento de *softwares* na forma de tecnologias assistivas, caso se almeje atingir a acessibilidade metodológica. As barreiras atitudinais ou qualquer

	<p>Essa desmotivação e desintegração entre os sujeitos e o espaço acadêmico, certamente, refletem em aprendizagens menos significativas. Os alunos até podem se amoldar e obter rendimentos acadêmicos similares, porém, se não houver efetiva participação no processo como agente autônomo e integral, fragmenta-se o sujeito para se adaptar ao meio.</p> <p>Um aluno comenta de que modo essa integração pode, inclusive, resultar numa formação profissional diferenciada: “essas pessoas estarem aqui é uma experiência muito rica e acho que falta a gente compartilhar essas vivências, pois, por termos passado por isso, podemos ter um olhar de mais experiência para poder mudar a nossa realidade, como por exemplo, através de novas políticas públicas”.</p> <p>Para outro aluno, deve haver ampliação do apoio financeiro articulado com o pedagógico, pois, “mesmo com as assistências que a Universidade providencia para as pessoas, ainda é muito possível ver que a dificuldade dessas pessoas conciliarem a vida profissional e a vida acadêmica é muito grande. Eu vejo que é importante dar auxílio pedagógico aos estudantes em razão dessa dificuldade em conciliar estágio, profissão e as aulas”.</p> <p>Outro colega alerta: “é muito importante um apoio psicológico, porque as pessoas ficam muito desgastadas com tudo que precisam passar para conseguir estudar”. Além disso, deve haver também “uma adaptação também dos professores”, para compreender melhor as realidades dos diversos sujeitos e planejar atividades adequadas.</p> <p>Um entrevistado reforça que “a questão institucional é muito fraca, o apoio de psicologia, de assistência social, na Universidade, é irrisório, tanto para questões clínicas, como depressão, ansiedade, saúde mental, quanto para questão de assistência estudantil”.</p> <p>Em nenhum momento, os alunos reivindicaram provas mais fáceis ou diminuição do rigor acadêmico, o que demonstra que a equidade educacional deve ser um critério para qualificação do ensino, mas não se confundir com privilégios no desenvolvimento ou avaliação da aprendizagem.</p>
--	--

Concluída a análise da classe 1, seguiremos com as inferências da classe 2 do *corpus* dos grupos focais com alunos da UnB, que tem a palavra “professor” como a forma mais associada.

TABELA 14 – ANÁLISE DA CLASSE 2 – DISCENTES DA UNB

SEGMENTOS	COMENTÁRIOS
“não tem muito uma efetiva escuta do que os	O aluno relata que não diálogo com os docentes sobre formas de avaliação, uma vez que a maior parte dos professores sequer tenta

outra precisam integrar o processo educativo, como a capacidade de usar a língua brasileira de sinais (LIBRAS), que é a segunda língua oficial do país.

<p>estudantes estão achando do método de avaliação o professor passa a prova de acordo com o que ele quer são poucos professores que tentam escutar ou trabalham com metodologias ativas”</p>	<p>escutar os estudantes sobre isso e poucos se utilizam de métodos mais participativos de ensino. Os outros estudantes entrevistados confirmam ser esse o método mais utilizado, com provas objetivas ou subjetivas, mesmo estilo do ensino médio, com o conteúdo fundado apenas no autor que o professor adota. Um outro aluno disse que “alguns professores que tentam propor diferentes formas de avaliação, muitas vezes, inclusive, são pseudopropostas”, pois “eles já têm em mente a proposta que vão adotar, mas é mais para dar uma impressão de democracia para a turma”.</p>
<p>“porque muitos deles a maioria seguem uma carreira principal da vida deles fora da sala de aula alguns professores são muito aplicados à sala de aula tem compromisso muito grande com os estudantes e com a matéria”</p>	<p>O aluno afirma que a existência de outra carreira, além da docência, faz com que o empenho e desempenho de alguns docentes no magistério seja afetado negativamente. Essa visão parece contrastar com opiniões expressadas no mesmo grupo focal, quando os alunos disseram que os professores voluntários ministravam as melhores aulas em função da profissão exercida fora da universidade. Todavia, o que notamos é que a crítica dos alunos é dirigida a alguns professores efetivos que não possuem dedicação exclusiva, esses, segundo os alunos, “vêm quando querem e não se preocupam se os estudantes estão realmente aprendendo, se estão inteirados com a doutrina, jurisprudência”.</p>
<p>“o professor está trazendo o conhecimento que a gente tem que receber mas a gente não tem uma participação ativa pelo menos nas matérias que eu peguei até hoje não tem o estudante como um ser pensante”</p>	<p>O aluno reconhece que o docente até expõe os conteúdos pertinentes, todavia, não viabiliza a atuação participativa dos estudantes, mantendo-os em postura passiva. Na ótica do discente, sente-se se fosse um ser não pensante. Subestimar os estudantes é uma forma de discriminar suas capacidades, habilidades, conhecimentos e saberes prévios, adquiridos por tradições culturais ou outros processos educacionais formais ou informais. De certa maneira, é um comportamento excludente e, portanto, atrapalha o processo de permanência e aprendizagem significativa dos estudantes.</p>
<p>“a gente sabe que tem uma necessidade de algumas matérias seja de língua portuguesa de sociologia que são cadeiras bastante utilizadas aqui no direito e alguns professores sequer fazem um mapeamento do que aconteceu”</p>	<p>Quanto à relação entre a inclusão estudantil e os saberes prévios, o aluno entrevistado afirma que alguns professores não se interessam por diagnosticar o nível ou estado do conhecimento dos aprendizes, pressupondo que os sujeitos aprenderam igualmente e estão prontos para serem submetidos a um processo uniforme de ensino-aprendizagem e avaliação. Para esse aluno, “alguns estudantes também ficam para trás e os professores não fazem questão de deixar o estudante a par do que está acontecendo”, tampouco esclarecem o “que a gente tem que saber, dos pré-requisitos para entender os conteúdos que estão sendo passados. Enfim, alguns colegas já me falaram sobre isso, sobre a forma de inclusão no aspecto do conhecimento, principalmente os estudantes de escola pública que vêm com uma carência, que, infelizmente, ainda existe”, comparativamente àqueles que advêm de grandes colégios particulares. Nesse sentido, o entrevistado afirma que “a universidade ainda é bastante carente na inclusão dos estudantes”, além da questão de</p>

	<p>ídiomas, de textos em línguas estrangeiras.</p> <p>Para o estudante, a diversidade na universidade é evidenciada pelo “fato de que, hoje, a produção científica tem novos protagonistas e novos pontos de vista”, de modo que “uma das coisas mais ricas que retiramos da universidade é a nossa vivência aqui com novos mundos, novas perspectivas”.</p> <p>Em relação às ações docentes alinhadas a essa questão, o aluno afirma que percebe alguns docentes “tentarem tornar a vivência mais plural, de abarcar essas realidades diferentes, mas ainda existem exceções para o lado negativo. São professores que desrespeitam completamente as peculiaridades de cada grupo social”.</p> <p>Outro aluno enfatiza que, com a adoção de métodos passivos de ensino, em sala de aula, essa pluralidade de pessoas tem pouco impacto, de modo que a “diferença racial e de classes entre as pessoas se dá mais extraclasse do que dentro da sala. Acho que deveria haver algo dentro da classe, como forma de ampliar nossos horizontes e entender outras vivências que não as nossas”, o que é inviabilizado pelos métodos pouco participativos, nos quais os estudantes não possuem oportunidades de expressão mais relevantes.</p> <p>Para esse aluno, foi importante conhecer “pessoas com os mais variados pensamentos, com as mais variadas histórias de vida, que contribuíram bastante para o que eu penso hoje, para forma que eu vejo o mundo hoje”.</p> <p>Todavia, tece críticas à gestão universitária, ao dizer que, como “os colegas falaram, eu acho que ainda não existe uma iniciativa forte da universidade de tornar esse espaço universitário igual para todos”, não apenas em sala de aula, mas também referente ao ambiente extraclasse, “desde extensões, até a atlética, as festas, as atividades que vão além da universidade em geral”.</p> <p>Com isso, percebemos que a educação jurídica, como o ensino superior em geral, precisa contemplar a diversidade em todas as suas potencialidades, para produzir aprendizagens plurais, formando sujeitos para responder, ética e tecnicamente, às complexas demandas contemporâneas.</p>
<p>“eu concordo com o que ela disse tem professores que simplesmente passam textos com muitas páginas e querem cobrar a resenha ou fichamento em uma semana sem pensar em outras matérias”</p>	<p>Essa fala discente revela a falta de sensibilidade e de planejamento docente e/ou de integração curricular, de maneira que até as disciplinas competem entre si. Assim, se as disciplinares obrigatórias e regulares já sobrecarregam os alunos, apenas uma mudança estrutural do currículo pode viabilizar que os alunos vivenciem uma diversificação de projetos e atividades durante seu itinerário formativo.</p>
<p>“eu não vejo mesmo com a melhor das intenções por parte do coordenador professor e ou estudante</p>	<p>A falta de ações concretas desenvolvidas para reduzir ou eliminar as desigualdades socioeconômicas entre os alunos (que o entrevistado chama de “diferença”), que geram desiguais oportunidades de aprendizagem e de participação na vida</p>

<p>à frente da gestão propostas concretas sendo implementadas para que essa diferença seja extinta”</p>	<p>acadêmica, deve ser atribuída, especialmente, à gestão universitária, tendo em vista que esforços isolados ou individuais de alunos e professores, dificilmente, conseguirão superar aspectos estruturais que afetam essa questão.</p>
<p>“ah vou pegar uma matéria mais difícil então vou talvez pegar um professor que cobre menos sobre a postura dos estudantes e a minha também eu acho que a grande maioria não valoriza o ambiente que a gente está as oportunidades que a gente tem”</p>	<p>O aluno admite que tem buscado se matricular nas disciplinas considerando o nível de exigência dos professores, reconhecendo que isso seria um modo de não valorizar tanto as oportunidades que a universidade oferece.</p> <p>Isso evidencia que os estudantes possuem consciência de que suas decisões produzem consequências que lhes afetam. Portanto, demonstram que as circunstâncias de um currículo inflexível impedem escolhas que ampliem a sobrecarga de estudos obrigatórios, levando-os a adotar estratégias de sobrevivência, assumindo os prejuízos e riscos de suas escolhas.</p> <p>Todavia, é preciso notar o contexto da tomada de decisões. O aluno explica que “é muito difícil você se empenhar, ter vontade de ir atrás, com o método da maioria dos professores, muito difícil mesmo [...] eu sempre fui mais de assistir bem a aula do que estudar em casa. Mas aqui está sendo ao contrário, eu estou tendo que estudar mais em casa do que assistir a aula, tirando as exceções de professores que tem uma didática melhor”.</p> <p>Interessante que a autonomia do estudante está sendo mais desenvolvida, segundo ele, devido às deficiências didática dos professores, quando, em nossa concepção, os estudos autônomos extraclasse deveriam compor o planejamento docente, sem prejuízo do uso de outros recursos didático-pedagógicos em sala de aula.</p>
<p>“aos créditos e ao saber se esse professor vai cobrar mais ou não se você vai aguentar tudo aquilo ou não”</p>	<p>Sobre o planejamento do estudante para cursar as disciplinas, um aluno diz que se planeja, mas é “muito difícil, ainda mais porque aqui a grade é aberta, na hora de montar sua grade, ao mesmo tempo em que têm muitas opções, você também fica preso às obrigatórias”.</p> <p>Ele disse que mora distante da UnB, gastando muito tempo no deslocamento para sua residência e que, por necessidade financeira e de aprendizagem, também faz estágio. Com tudo isso, ele afirma que é “uma loucura, você precisa escolher no meio de tantas opções e parece que cada coisa que a gente vai escolher vai ser muito importante, porque vai determinar o caminho que você vai trilhar daqui para frente. Então, eu penso bastante antes de escolher”.</p> <p>O fato da “grade ser aberta” não significa flexibilidade quando há um excesso de disciplinas obrigatórias e as outras atividades, como estágio, pesquisa e extensão, não são inseridas ou pensadas como componentes curriculares que conferem créditos para integralização curricular e, por isso, deveriam ser computadas para calcular carga-horária razoável semestral para que os alunos possam vivenciar ao máximo os múltiplos aspectos da vida acadêmica, sem ficar assoberbados com tempo quase exclusivo de sala de aula.</p>

	<p>Do contrário, os depoimentos dos alunos tendem a ser como o deste entrevistado que disse ter uma “dificuldade muito grande em ter uma disponibilidade de tempo para dar conta do que os professores pedem em cada matéria, de avaliação e de acompanhamento, porque é uma carga de textos muito grande para acompanhar em cada matéria”.</p> <p>A leitura é fundamental, mas deve ser pensado o tempo necessário para que os alunos consigam ler os textos indicados, considerando as demais atividades acadêmicas simultâneas. Isso exige um planejamento acadêmico, razão pela qual os docentes devem se envolver e a gestão acadêmica ofertar tal assistência/orientação. Com isso, o tempo de sala de aula pode até ser reduzido, não precisando focar em repasse de conteúdos, mas se tornar um espaço para efetivos debates e construção do conhecimento.</p>
<p>“ah essa matéria eu vou pegar com esse professor porque ele tem esse método é muito difícil de fazer essa ponderação porque os professores variam muito principalmente porque tem uma demanda uma carência de professores muito grande”</p>	<p>O discente entrevistado afirmou haver carência grande de professores, não deixando claro se seria falta de docentes ou se a carência seria quanto aos métodos utilizados. O certo é que a afirmação ratifica outras narrativas de que não há muito espaço para o estudante planejar seu itinerário de modo flexível.</p> <p>Não estamos a defender um tipo de “cardápio” à disposição dos alunos, como um tipo de “mercadoria ao serviço do freguês”. Entendemos a educação como um bem público e direito fundamental e não como um serviço a ser mercadejado. Também compreendemos os limites institucionais ligados à capacidade instalada e disponível para ofertar certo rol de disciplinas e não uma infinidade de componentes a cada novo período letivo. Contudo, tudo isso não afasta a importância de ampliar a diversificação formativa, inclusive, reduzindo carga-horária de sala de aula e tendo menos disciplinas obrigatórias, como exemplos de decisões que contribuem para flexibilizar e compatibilizar melhor interesses docentes e discentes.</p>

Concluída a análise da classe 2, seguiremos com as inferências da classe 3 do *corpus* dos grupos focais com alunos da UnB, que tem a palavra “ônibus” como a forma mais associada.

TABELA 15 – ANÁLISE DA CLASSE 3 – DISCENTES DA UNB

SEGMENTOS	COMENTÁRIOS
<p>“são professores que desrespeitam completamente as peculiaridades de cada grupo social e por exemplo exigem que estudantes estejam aqui em dia de greve de ônibus e coisas assim acho que ainda existe por</p>	<p>A postura dos professores de exigir presença dos estudantes em dia de greve dos transportes públicos coletivos pode ser vista como uma demonstração de indiferença aos aspectos socioeconômicos da vida de muitos estudantes da universidade pública.</p> <p>Considerando a localização da UnB, isso fica ainda mais patente, já que não há residência universitária para todos os estudantes e poucos deles residem nas proximidades da universidade.</p> <p>Logo, o rigor imposto, claramente, favorece apenas grupos mais privilegiados economicamente, que residem no plano piloto,</p>

<p>parte do corpo de estudantes uma certa segregação”</p>	<p>possuem veículo próprio ou recursos financeiros para custear o deslocamento por outro meio. Esse tipo de conduta, se frequente, também pode inviabilizar outras atividades acadêmicas além das aulas e, assim, dificultar a permanência e inclusão estudantil.</p>
<p>“eu tenho muita dificuldade de controlar o tempo com isso porque além de estagiar eu moro um pouco longe então eu perco tempo em ônibus e a universidade é um lugar de difícil acesso”</p>	<p>Indagado sobre a gestão do tempo de estudos autônomos, o aluno respondeu que o fato de a universidade ficar distante de sua residência e a circunstância de precisar estagiar dificultam sua capacidade de controlar o tempo para leituras e outras atividades de estudo. Esses são fatores que precisam ser considerados pela gestão universitária, desde os horários de início e término das aulas, até os diálogos com os administradores públicos para otimizar as linhas de transporte para o <i>campus</i>. Outro aluno evidencia essa necessidade ao dizer que “a gente está com uma situação em Brasília, ultimamente, que a linha de ônibus que vai para a universidade da rodoviária está muito inchada”.</p>
<p>“eu ainda moro perto se pensar que tem pessoas que moram a 40 50 quilômetros daqui e ônibus transporte público é muito difícil aqui em Brasília porque têm muitas linhas vindo direto do plano piloto”</p>	<p>O estudante destacou que muitos estudantes não moram no plano piloto de Brasília, no qual há várias linhas de transporte para a UnB. Tal situação reforça a necessidade de a universidade reconhecer essa condição como relevante para ajustar as dinâmicas de suas atividades, sob pena de segregar e privilegiar apenas alguns segmentos estudantis.</p>
<p>“sou privilegiado o suficiente para ter um carro para ir para minha casa eu moro longe mas o ônibus que vai para sobradinho só passa duas vezes no dia vindo e duas vezes voltando de 6 horas da tarde”</p>	<p>Um estudante compreende que possuir um carro é ser um aluno privilegiado, já que não precisa depender do transporte público, único meio de deslocamento para muitos de seus colegas de graduação. Ele registrar que, “por exemplo, o curso de direito, que é um curso noturno, não tem ônibus que leva de volta para sobradinho. O pessoal que sai daqui de dez e meia da noite”. O aluno entrevistado afirma que “isso inclui a responsabilidade da reitoria de dialogar com o governo do Distrito Federal para criar mais linhas de ônibus para realmente deixar a universidade mais inclusiva nesse aspecto”. Ele comenta que “alguns centros acadêmicos já tentaram dialogar com a reitoria sobre essa questão de acessibilidade, mas muito pouco ou nada foi feito, pelo menos, o que a gente vivencia”. Com essa narrativa, fica evidente que a inclusão e permanência demanda a ação conjunta de políticas públicas, muito além das cotas para ingresso. Do contrário, ocorre o que outro aluno observou: “na universidade, você consegue a cota, mas não consegue se manter”.</p>

Concluída a análise da classe 3, seguiremos com as inferências da classe 4 do *corpus* dos grupos focais com alunos da UnB, que tem a palavra “conhecer” como a forma mais associada.

TABELA 16 – ANÁLISE DA CLASSE 4 – DISCENTES DA UNB

SEGMENTOS	COMENTÁRIOS
<p>“a gente que nasce aqui em Brasília não costuma andar pelas cidades satélites e nem conhecer as realidades de todas as escolas no projeto a gente participa indo em uma escola pública das satélites e conversando com os estudantes de lá então tem sido muito enriquecedora essa experiência”</p>	<p>O aluno frisa a importância de se envolver em projeto de extensão, que promovem diálogos com sujeitos da comunidade, os quais, embora, muitas vezes, sejam de cidades vizinhas ou bairros vizinhos, não são conhecidos por muitos acadêmicos. Esse tipo de relacionamento que se estabelece na extensão não pode ser assistencialista ou de colonização, porém consiste numa experiência mutuamente enriquecedora.</p> <p>Com o ingresso de alunos mais heterogêneos no espaço universitário, as trocas e interações da universidade tendem a se potencializar e reduzir assimetrias e distâncias entre a sociedade e a comunidade acadêmica, as quais deveriam ser sempre vistas como umbilicalmente associadas.</p>
<p>“os poucos que eu conheço fazem a diferença para mim como pessoa por exemplo já teve casos aqui dentro da universidade que eu pensava uma certa coisa e uma pessoa com uma realidade diferente da minha falou”</p>	<p>A convivência, durante a graduação, entre pessoas com histórias de vida distintas, social e culturalmente falando, proporciona conhecimentos e transformações de compreensão muito peculiares, sendo uma excelente contribuição do sistema de cotas para o espaço acadêmico, que precisa valorizar os saberes e os sujeitos diversos, proporcionando a formação de competências não apenas cognitivas e comportamentais, mas afetivo-emocionais que são fundamentais para responder às demandas atuais da sociedade.</p>
<p>“duas coisas que marcaram muito aqui na universidade a primeira é que tudo vira muito politizado e a todo momento as suas crenças seus valores as coisas que você pensa são colocadas à prova e você conhece pensamentos novos e pessoas muito inteligentes pensando coisas muito diferentes”</p>	<p>Esse aluno avalia como algo positivo o fato da universidade permitir a convivência de pessoas inteligentes e que pensam de diferentes maneiras, bem como o fato de que a politização das questões é uma constante, levando os sujeitos a se confrontarem com suas crenças e valores diante dos novos conhecimentos.</p> <p>Esse enriquecimento epistemológico, acompanhado da dimensão ético-política da educação, certamente, deve ser valorizado nas práticas pedagógicas, projetos de pesquisa e extensão, em favor de um ambiente plural que implementa também ações plurais, com capacidade de fomentar a inclusão e fortalecer a permanência dos diversos estudantes, que se veem reconhecidos naquilo que se estuda e se vivencia no espaço acadêmico.</p>
<p>“pensar que eu entrei na universidade tendo o pensamento muito restrito à minha bolha e graças a palestras conversas fora de sala de aula graças a conhecer pessoas que estão fora do meu meio”</p>	<p>Os pensamentos extremistas e polarizados, muitas vezes, decorrem da falta de contato e predisposição para ouvir, empaticamente, o outro, o que pensa diferente.</p> <p>Por meio das cotas, a pluralidade de sujeitos e saberes amplia as possibilidades de diálogos entre pessoas de formações socioculturais distintas e, se bem conduzidos, pode favorecer a construção de sociabilidades pacíficas e democráticas.</p> <p>Com efeito, desenvolver competências neste contexto proporciona atingir a função social da universidade, não adstrita a preparar mão de obra para o mercado.</p>

<p>“graças a conhecer experiências de vida diferentes eu tenho um pensamento muito mais social do que eu tinha quando entrei então quando me perguntam sobre algo marcante na minha universidade eu não consigo pensar outra coisa a não ser isso”</p>	<p>Para esse aluno, a experiência marcante na universidade foi ampliar seu olhar social, lhe fazendo “enxergar o outro sob diversas perspectivas”, o que para ele significou uma “quebra paradigmática”, uma “quebra de barreiras”. Logo, apesar de notar a segregação e falta de integração nas falas dos alunos, são perceptíveis também as contribuições decorrentes da interculturalidade. Essa é uma aprendizagem e deve ser nutrida pelas atividades acadêmicas, não apenas um processo espontâneo de interações eventuais, mas uma política de integração, superando guetos, ao mesmo tempo, valorizando as diferenças e autonomias dos sujeitos e grupos.</p>
<p>“acho que esse contato com os professores no geral foi muito positivo para a minha vida acadêmica bem para mim mais marcante foi conhecer novas pessoas de diversas classes sociais diversos estilos de vida e acho que é isso”</p>	<p>Esse aluno citou a experiência de ouvir e conviver com uma professora que tratou das questões envolvendo desigualdades socioeconômicas e diferenças étnico-culturais, além de destacar a convivência com colegas muito diversos. Assim como a fala anteriormente analisada, essa reforça o potencial da heterogeneidade estudantil que não pode ser desperdiçado nos processos educacionais, de maneira a transformar epistemologias e investir em métodos mais participativos.</p>

Concluída a análise da classe 4, seguiremos com as inferências da classe 5 do *corpus* dos grupos focais com alunos da UnB, que tem a palavra “aula” como a forma mais associada.

TABELA 17 – ANÁLISE DA CLASSE 5 – DISCENTES DA UNB

SEGMENTOS	COMENTÁRIOS
<p>“eu também acredito que a melhor forma de aprendizagem não seja dentro de sala de aula com assuntos que os professores dão é essencial mas você pautar a disciplina 100 por cento nesse método”</p>	<p>Apesar de reconhecer ser essencial a atividade docente em sala de aula, o aluno acredita que esse espaço não é o melhor ambiente de aprendizagem, sobretudo, se o professor utiliza sempre a mesma metodologia em todo o curso da disciplina. Essa crítica indica que os alunos aprendem sem o professor em sala de aula, estudando sozinho, sendo orientado numa pesquisa, coordenado na extensão, etc. Além disso, aponta para a necessidade de variações de métodos de ensinagem, especialmente, considerando que os alunos também possuem diversas formas de aprender.</p>
<p>“muito interessante ver a incorporação que os estudantes as pessoas do curso de direito em si o compromisso que elas assumem com a atividade não necessariamente ligada ao estudo à sala de aula”</p>	<p>Ao destacar sua experiência marcada, o aluno fala da extensão universitária e se diz muito interessado na forma como os graduandos em Direito se envolvem com atividades que não se relacionam à sala de aula. Para quem ingressa no ensino superior, vindo do ensino básico marcado pela passividade e pela sala de aula como único espaço do saber, realmente, pensar na vida profissional, em pesquisar e fazer extensão a partir de demandas que extrapolam o ambiente de sala de aula é algo que deve marcar a vida estudantil e despertar</p>

<p>mas com interesse pela vida profissional e a preparação fora da universidade”</p>	<p>para a autonomia do aluno na construção de sua formação. Nesse trajeto, cabe à universidade proporcionar os meios para que itinerários cumpram os requisitos mínimos pactuados por diretrizes nacionais e consensos institucionais.</p>
<p>“óbvio que têm as exceções mas é muito aberto do mesmo jeito que é aberto para a gente procurar matérias que a gente se interessa mais é aberto para eles darem aula do que se sentem mais confortáveis”</p>	<p>O aluno diz que os professores têm liberdade para escolher as disciplinas que desejam ministrar e que os alunos também podem escolher. Contudo, como vimos noutras falas, dado o excesso de disciplinas obrigatórias, essa liberdade termina sendo bem mitigada.</p> <p>Nesse contexto, o estudante registrar que uma de suas “maiores frustrações” na UnB foi por ter chegado “todo animado”, após ver as disciplinas e o currículo dos professores, todos “muito bom, muito rico”, mas, ao chegar, na aula, não conseguir “entender direito o que eles falam, a matéria que eles dão não é a matéria que está na sua grade, você vai ter um conteúdo que ele quer dá e não tem como dialogar muito, reclamar muito, flexibilizar isso”. Mesmo em aulas de “professores com nomes muito conhecidos”, terminaram sendo “nada do que você imaginou”, com “muita avaliação sem critério, você não recebe um <i>feedback</i> certo do que você fez, se está bom, se não está, o que você pode melhorar. É muito impessoal”.</p> <p>Essa impessoalidade e ausência de <i>feedback</i>, com fechamento ao diálogo, mas liberdade para o docente ministrar o conteúdo que lhe for mais conveniente, esse conjunto de fatores revela problemas didático-pedagógicos sérios, a sinalizar a necessidade de formações docentes sobre planejamento de ensino-aprendizagem e avaliação.</p>
<p>“acho que para mim o que foi mais marcante foram atividades que eu fiz fora de sala de aula não chega nem a ser questão de ensino de sentar na cadeira”</p>	<p>A expressão “sentar na cadeira” associada à sala de aula revela bem a ideia de que o aluno ocupa a posição de plateia/ouvinte passivo nas aulas, de modo a ser compreensível que outras atividades extraclasse tenham sido mais significativas para o discente.</p>
<p>“e é a mesma motivação pela extensão que a gente tem essa dinâmica essa educação diferente mesmo e também pela pesquisa que estou aprendendo muito mais do que em sala de aula”</p>	<p>Extensão e pesquisa são colocadas aqui como processos de aprendizagem mais relevantes do que a sala de aula para o aluno entrevistado, em consonância com outros colegas presentes no grupo focal.</p> <p>Até eventos acadêmicos foram considerados mais significativos do que a sala de aula, quando o aluno afirma: “isso foi o que mais acrescentou, tanto em mim, pessoalmente, quanto na minha graduação. Acho que eu aprendo bastante com esse tipo de evento, com debates, com outras pessoas, mais do que em sala de aula”.</p> <p>Esse conjunto de narrativas indica a necessidade de aperfeiçoar o uso da sala de aula e de ampliar, fomentar e dar condições para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão mais plurais, a contemplar as demandas dos diversos estudantes com seus interesses formativos.</p>
<p>“mesmo que o intuito seja esse muitos</p>	<p>Quando o docente emprega métodos que exigem atividades fora de sala de aula, é preciso considerar as condições de</p>

<p>professores indiretamente acabam atingindo os estudantes com menos condições seja colocando trabalhos fora de sala de aula que demandam você ir a tribunais”</p>	<p>exequibilidade de tais tarefas, a partir da realidade dos estudantes. Um aluno entende que algumas estratégias de ensino, como as que demandam ir a tribunais, acabam sendo mais onerosas para os alunos com poucas condições financeiras, que têm mais dificuldades de deslocamento e/ou precisam trabalhar nos turnos em que não está na universidade. Certamente, o curso pode (e até deve) exigir ações externas, mas o que se pondera aqui é que o planejamento pedagógico deve contemplar essas peculiaridades, viabilizando, se for o caso, diálogo com a gestão universitária, para fornecer os meios de realização da atividade.</p>
<p>“até para acompanhar aulas fica muito mais fácil você ter um notebook para ter o texto ao seu alcance porque não tem condições de andar com todos os papéis com você”</p>	<p>Nos dias de hoje, em que as tecnologias da informação e comunicação estão sendo democratizadas, de modo que a internet e os recursos digitais se tornam o meio de propagação e armazenamento de dados e informações essenciais para a educação contemporânea, o docente, em sala de aula, não pode ignorar essa realidade, sendo um desafio não apenas fazer com que os alunos se concentrem na aula e não se distraiam com os diversos conteúdos das mídias eletrônicas, mas tornar o uso dos equipamentos de informática um método de ensino-aprendizagem. A fala do aluno entrevistado revela a importância do <i>notebook</i> e, apesar da popularização dos computadores, muitos estudantes ainda não têm esse acesso, como ele mesmo afirmara “eu não tinha muita condição para comprar um computador” e a universidade não dispõe de computadores suficientes. Então, algo que pode parecer simples para muitos, é um obstáculo à aprendizagem para tantos, sobretudo, socioeconomicamente vulneráveis.</p>
<p>“eu aprendo mais dentro de sala de aula mas acredito que a maioria das matérias 2 ou 3 horas aula por semana seria suficiente”</p>	<p>Enquanto alguns docentes podem considerar a carga-horária da disciplina muito pequena para muito conteúdo a ser ministrado, esse aluno propõe reduzir o tempo de sala de aula, embora considere que aprende bem neste espaço. Com isso, está a sinalizar sua capacidade de aprender sem a presença do professor, o qual precisa compreender que não é a fonte nem único meio de “repassar” de conteúdos, sendo sua tarefa muito mais nobre e complexa, dentro do planejamento de aprendizagem dos seus alunos.</p>

7.2.2.4 Análises dos grupos focais com estudantes da UFERSA

Na sequência, faremos a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Análise de Similitude e a Nuvem de Palavras do *corpus* referente aos grupos focais com alunos da UFERSA. O Iramuteq identificou, ao ler o respectivo arquivo, na primeira tela do *software*, denominada “Descrição do *corpus*”, 21.327 palavras, com 595 segmentos de texto. Na análise de “Estatísticas”, foram identificados 1.783 lemas e 772 *hapaxes*.

Como resultado da análise da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), feita com o padrão “10” nas definições do “Número de classes terminais da fase 1”, foram formados 5 *clusters* (classes) abaixo representados, com retenção ou aproveitamento de 441 (74,127%)³⁰³ segmentos do total de 595. O próprio Iramuteq gerou o dendograma abaixo:

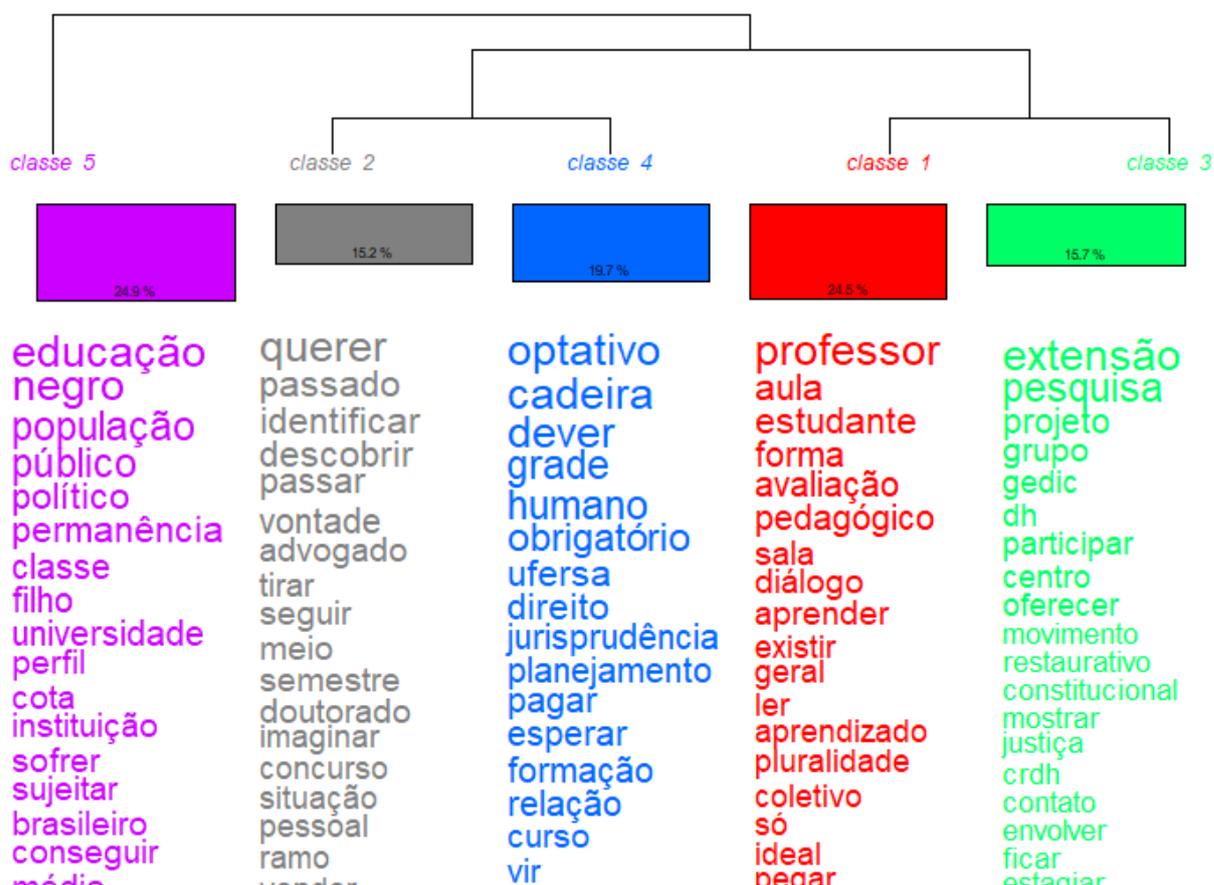


FIGURA 29

Realizamos testes no *software* com o valor de 9 e de 11 nas definições do “Número de classes terminais da fase 1”. Os resultados desses testes revelaram, respectivamente, a retenção entre 73,45% e 74,79%, ambos com a formação dos mesmos 05 *clusters*, com o *ranking* das palavras mais associadas (maior χ^2 na classe) quase idêntico ao dendograma acima, com poucas inversões de ordem, sem alterar a substância. Desse modo, temos que o *corpus* está, de forma consistente, compartimentado nessas classes temáticas, a nos permitir outras análises seguras a partir dessa classificação.

³⁰³ Relembrando o que já fora dito, a retenção mínima recomendada seria de 75%, havendo quem defenda ser o mínimo 70%. Caso o valor esteja abaixo deste parâmetro, como vimos, orienta-se a redução ou elevação do padrão “10” nas definições do “Número de classes terminais de fase 1”. Como o processamento padrão resultou em 74,12%, bem próximo dos 75% e acima do outro parâmetro de 70%, iremos trabalhar com o dendograma originado desta operação.

Para a Análise de Similitude, como temos feito com os demais *corpora*, iremos delimitar as palavras àquelas que aparecem no dendograma gerado pela CHD, que apresenta 84 palavras com maior χ^2 em cada classe, sendo 16 na classe 1, 17 na classe 2, 16 na classe 3, 17 na classe 4 e 18 na classe 5. Essa limitação, como já dissemos nas análises anteriores, visa gerar um gráfico inteligível para permitir inferências mais fundamentadas.

Sem qualquer outra intervenção manual nas definições, temos a seguinte representação da Análise de Similitude, marcando-se as opções “comunidades” e “halo” no menu “configurações gráficas”, para que sejam formadas representação em cores, que realcem os grupos de palavras mais relacionados entre si:



FIGURA 30

Pelas conexões entre as palavras e considerando os termos em destaque, como sendo os vocábulos principais e mais frequentes no *corpus*, é possível inferir que as narrativas dos

UFERSA do que pelos discentes da UnB. Foi dada bastante ênfase à “extensão” realizada durante o “curso”, em nível semelhante às palavras “sala” e “aula”. Esses termos em destaque aparecem num contexto de palavras que evidenciam preocupação com questões pedagógicas, como avaliação, aprendizagem, planejamento, educação, pesquisa e formação, bem como aspectos ligados à pluralidade, permanência e cotas.

No intuito de confirmar ou repelir essas inferências iniciais sobre os grupos focais com os discentes da UFERSA, assim como nos permitir aprofundar e explorar outros sentidos decorrentes da interpretação do *corpus*, faremos a análise de segmentos textuais extraídos a partir dos termos mais associados de cada classe da análise CHD feita anteriormente: da classe 1, do termo “professor”; da classe 2, do termo “querer”; da classe 3, do termo “extensão”; da classe 4, do termo “optativo”; e da classe 5, do termo “educação”.

Selecionamos os seguintes fragmentos de texto da classe 1 que possuem o lema “professor”, já comentando e interpretando ao lado de cada fala dos entrevistados:

TABELA 18 – ANÁLISE DA CLASSE 1 – DISCENTES DA UFERSA

SEGMENTOS	COMENTÁRIOS
<p>“eu concordo que as metodologias têm que evoluir que o ensino tem que tomar uma nova roupagem que a sala de aula não pode ser essa coisa em que o professor vai e deposita sem receber nada sem incentivar uma troca de conhecimentos”</p>	<p>Esse aluno representa bem nossa proposta educacional, pois está a demandar inovações metodológicas, sobretudo, quanto às técnicas de ensino utilizadas pelo professor, o qual deve estar aberto a também aprender com os estudantes, numa processo de recíproco de aprendizagem.</p> <p>Se a sala de aula acompanhar essa concepção, aumentam-se as chances dos alunos contribuírem com suas histórias de vida, construindo competências curriculares de forma significativa, porquanto plural.</p>
<p>“por muitas vezes já aconteceu de professores terem uma nova proposta de ensino uma proposta mais aberta mais participativa do estudante de construção coletiva e por muitas vezes boa parte desses estudantes são os primeiros a rechaçar”</p>	<p>O aluno entrevistado reconhece que os discentes também podem ter resistências às inovações, especialmente, quando a abordagem do professor exige uma postura mais ativa de estudantes que preferem a passividade, que pode significar um comodismo pouco produtivo em termos de aprendizagem ou uma reação a um planejamento equívoco do docente.</p> <p>Como temos dito, usar métodos mais participativos exige do professor recursos e formação pedagógica. Caso haja falhas ou desconhecimento no uso das técnicas, é muito provável que os alunos prefiram não se responsabilizar, critiquem e boicotem as novidades, vistas como sem sentido ou muito onerosas.</p>
<p>“senti que foram aulas de caneta papel e escrever o que o professor dizia na aula”</p>	<p>Referindo-se ao início da graduação, o aluno afirma que os professores ministravam aulas que exigiam dos alunos apenas anotar as explicações dos docentes, sem qualquer processo crítico, reflexivo ou participativo.</p>
<p>“até pelo fato do direito</p>	<p>Esse aluno inicia dizendo que o direito está posto e, em seguida,</p>

<p>já está posto logo a gente sabe que o direito está em constante modificação mas o direito já está posto então o que diferencia mais é uma questão metodológica do professor”</p>	<p>afirma que o direito está em constante modificação, para concluir, então, que a metodologia docente é que irá diferenciar o ensino. Na continuidade, ele narra que as reivindicações dos alunos para ver o direito sob outras perspectivas são mais comuns na pesquisa e na extensão, e não em sala de aula.</p> <p>Interessante notar que, ainda que a visão sobre o direito seja conservadora, a forma de ensinar, a questão metodológica será o diferenciador. Para esse aluno, “tem que ser diferente” a forma como o docente apresenta o direito. Portanto, respeitada a autonomia docente e sua concepção político-ideológica, as diferenciações metodológicas são necessárias para que os diversos alunos aprendam de forma significativa.</p>
<p>“mas não adianta você querer mudar o método de avaliação ou até o projeto pedagógico do curso numa coisa perfeita se isso vai afetar diretamente a vida dos estudantes muitos trabalham e a situação da classe não pode ser negada pelo professor”</p>	<p>No contexto que tratava do impacto da mudança dos perfis dos alunos ingressante na universidade, esse aluno entende que o PPC e o método de avaliação deve considerar essa pluralidade estudantil, pois decidir sobre isso afeta a vida dos estudantes, de modo que o professor não podem negligenciar as circunstâncias reais da vida dos aprendizes.</p> <p>Certamente, essa posição discente fornece subsídios para entender que um projeto de curso e as metodologias devem ser pensadas envolvendo os estudantes na discussão, deliberação e implementação dos processos de ensino-aprendizagem.</p> <p>Do contrário, ocorre a justa insatisfação dos alunos que se sentem alijados do processo de discussão em torno da avaliação das suas próprias aprendizagens. Assim, o estudante afirma: “ou seja, a partir de um momento em que o professor fala que ele se acha a maior autoridade para fazer um projeto pedagógico de avaliação, ele está simplesmente nem aí para como isso vai afetar a vida dos estudantes e como isso pode afetar a própria avaliação da universidade”.</p> <p>Caso os estudantes desenvolvessem uma forma de avaliação do ensino dos professores e isso pudesse gerar reprovações e sanções administrativas aos docentes, sem que estes participassem ativamente, seria de se esperar revolta e crítica a essa forma nada democrática de impor técnicas avaliativas. Isso gera reflexões do tipo: Quem avalia os avaliadores? Quem educa os educadores? Os professores podem autoavaliar sua forma de ensinar? Os estudantes podem autoavaliar sua forma de aprender?</p>
<p>“só depois que fui sentir quando sai da caixa eu já peguei todos os tipos de professores e acho que foi bem equilibrado mas no geral eu senti que a pedagogia que eu tive foi bem crítica”</p>	<p>Esse estudante narra que, em seu ensino médio, recebeu uma educação bem passiva. Na universidade, afirma que teve diversos perfis docentes e percebeu que a educação foi mais crítica. Apesar disso, disse que, nos primeiros semestres, não sentiu essa criticidade, o que lhe trouxe mais “facilidade”, pois não havia “provocação” do docente para sua participação ativa. Disse que as problematizações se tornaram mais frequentes durante o curso, comparando com a experiência de outros colegas que teria sido o inverso (mais crítico no início e mais dogmático depois).</p> <p>Relevante registrar que há uma ideia de facilidade na educação bancária, o estudante percebe que isso não lhe é mais favorável “quando sai da caixa”, como afirmara o aluno entrevistado. Ou</p>

	<p>seja, quando o estudante percebe que sua autonomia está sendo negada com o ensino passivo e isso lhe impede de participar e construir sua formação mais sólida, para uma vida profissional e social mais independente, as metodologias ativas passam a ser vistas não como ônus apenas, porém como meios de aprendizagens significativas.</p>
<p>“chegou ao ponto da pessoa gravar todas as aulas da terceira unidade e depois transcrever <i>ipsis litteris</i> então penso que pedagogia é essa simplesmente decorar o que o professor falou”</p>	<p>O aluno se submete a decorar e a reproduzir os conteúdos expostos pelo professor, podendo até obter uma excelente nota, mas não significa que aprova essa pedagogia, como é o caso do entrevistado que fez a crítica ao lado.</p> <p>Muitas vezes, a memorização é a forma de conseguir aprovação no estilo de avaliação que o professor utiliza, o qual pode não considerar as diversas necessidades educacionais e as competências que a vida social e profissional vai exigir dos alunos. Por sua vez, estes podem passar a acreditar que responder às questões do professor, com base no que ele expôs em sala, é sinônimo de real de aprendizagem.</p>
<p>“eu aprendi a mexer com processo quando estive na prática ou no estágio talvez eu chegasse na aula muito mais pra receber coisas que eu já tinha ouvido de lá porque até eu estagiar a forma que os professores aqui da universidade colocavam as coisas eu não visualizava”</p>	<p>Esse aluno comenta que não conseguia dar significados concretos ao que ouvia dos professores em sala de aula. Somente após vivenciar a prática jurídica e os estágios, é que conseguiu associar, mas as aulas não passaram a trazer nada de novidade.</p> <p>Com isso, notamos a importância dos estágios e práticas durante a graduação, bem como os distanciamentos entre teoria-prática durante o curso, haja vista que poderiam os professores aproximar suas explanações de aspectos reais, demandar dos estudantes vivências e uma postura mais ativa. Por sua vez, o currículo poderia não ser tão separatista ou estanque, no sentido de não concentrar disciplinas teóricas em blocos distintos do momento de formação prático-profissional.</p>
<p>“e só voltando rapidamente para aquela pergunta que você tinha feito sobre se muda o que está sendo dado em sala de aula por conta dos professores ou dos estudantes em relação a essa pluralidade que passa a ter eu acho que tipo”</p>	<p>Esse estudante apresenta uma narrativa riquíssima ao compartilhar “depoimento dos próprios professores”. Um dos docentes chegou a afirmar que “antigamente, não existia uma pluralidade em sala de aula” e “ele vê que ele precisa se moldar para essa sala de aula para que todo mundo consiga entender”. Essa forma diferente não seria no sentido de “diminuir o nível [...] porque, se você está diminuindo o nível do que você está dando, porque tem uma nova gama de pessoas que está assistindo, você não está dando a mesma oportunidade para essas pessoas”. O estudante afirma que, além do estudante ingressar no curso, “o maior obstáculo seria se manter na universidade”, citando problemas da educação básica e da renda familiar.</p> <p>De forma evidente, o aluno toca no âmago da nossa tese, no sentido de que os docentes precisam reconhecer a heterogeneidade estudantil a ponto de impactar em suas metodologias de ensinagem, sem “baixar” o nível de qualidade ou apenas demandar ações das políticas de assistência da gestão universitária.</p>
<p>“há uma sala que é individual mas tem</p>	<p>O aluno nota que cada professor tem uma metodologia diferente e nem todos conseguem dar um tratamento adequado aos diferentes</p>

<p>professores que são obrigados a atualizar o sistema como se o estudante fosse igual mas não é então não há uma unanimidade uma regra cada professor tem uma metodologia um tanto diferente”</p>	<p>estudantes que compõe a turma. O discente deixa claro que não é correto tratar todo aluno como se fossem iguais uns aos outros, pois isso não corresponde à realidade. Assim, essa sensibilidade tem sido percebida em alguns professores, segundo o estudante, enquanto outros não mantêm esse diálogo aberto com os alunos e suas especificidades.</p>
<p>“essa coisa e tal aquela coisa de se colocar e há pessoas que se dão bem melhores com avaliações escritas e tal então acho que com o resultado será uma junção de estudante uma junção de professores”</p>	<p>Esse aluno evidencia que as pessoas aprendem ou demonstram que aprenderam por meio de formas variadas, citando, no contexto da resposta, que há sujeitos com rendimento melhor em seminários, outros em avaliações escritas. Por isso, ela propõe que deve haver colaboração entre estudantes e professores, com apoio da universidade, para tentar encontrar possibilidade de avaliações mais equitativas, respeitando as diversas maneiras de aprender de cada aluno. Embora ele entenda que isso é muito difícil, deve ser tentado. Apesar de numa ter visto um professor dizer que ensina para colocar medo ou que não está preocupado com a aprendizagem da turma, o aluno entende que algumas práticas docentes não se mostram coerentes com esse discurso, especialmente, se for comparar a forma de ensinar e o que se ensina com o que se cobra e como se avalia. Por isso, o estudante diz “nunca vi um professor falando que não quer o aprendizado da turma, pelo contrário, mas, na prática, nem sempre há essa preocupação de, realmente, vamos fazer com que se aprenda”. Se um aluno ou a turma toda obtém nota baixa, o aluno indaga a quem culpar? Com isso, coloca-se a questão do preparo docente para avaliar e também como os estudantes podem participar dos processos avaliativos acerca dos métodos de ensino a que são submetidos. Sobretudo, fica patente que as avaliações das aprendizagens precisam contar com a participação ativa dos avaliados, assim como durante as práticas de ensino.</p>
<p>“por exemplo aqui na universidade conversando com um professor ele falou que a gente tem que mudar a forma de avaliação porque o projeto pedagógico do curso da universidade como um todo incluindo a forma de avaliação é avaliado pelo mec”</p>	<p>A fala desse aluno revela a pressão que o MEC exerce sobre as instituições ou como os docentes utilizam o argumento da avaliação externa do MEC para propor mudanças no PPC e nas formas de avaliação do rendimento acadêmico dos estudantes. Desse modo, embora as DCN e a CF/88 invistam na autonomia das universidades, não é incomum que essa liberdade seja mitigada pelos próprios avaliadores do MEC ou, preventivamente, pelos sujeitos que compõem as universidades, com receios de não receberem as notas mais elevadas. Com isso, muitas vezes, abortam-se projetos inovadores e se retira a autonomia dos indivíduos que constroem os espaços educacionais.</p>
<p>“até agora como os meninos falaram são matérias propedêuticas e</p>	<p>Os alunos revelam a compreensão de que certas disciplinas exigem mais exposição de conteúdos, outras mais problematizações e discussões. Tal constatação é bem pertinente e</p>

<p>que têm mais contato entre si então fica muito mais fácil para o professor fazer aulas expositivas baseadas em debates baseadas em construção coletiva”</p>	<p>aponta para a necessidade mesmo de diversificação metodológica, a depender da matéria e, especialmente, das competências que se pretende desenvolver em cada momento formativo. Logo, não se trata de ter um método uniforme, ainda que participativo, para toda e qualquer etapa curricular. Adotar somente métodos ativos pode também se tornar uma homogeneização pedagógica, nociva e incompatível com a diversidade, pois é preciso reconhecer que há méritos no ensino verbal, na transmissão e comunicação feita pelo docente que se dirige aos estudantes, já que alguns desses aprendem melhor ou ouvindo.</p>
<p>“então os professores eles deixam bem claro que o conhecimento é uma construção da sala como um todo que o professor não é a figura que vai repassar todo o conhecimento mas que o conhecimento vai ser construído ali”</p>	<p>O aluno diz que, nos primeiros períodos, os docentes agem de modo a estimular a participação, afirmando que o conhecimento será fruto de uma ação coletiva dos sujeitos em sala de aula. Acreditamos que está se chamando de “conhecimento” o que seria a “aprendizagem”, pois esta será coletivamente desenvolvida, a partir dos conhecimentos dos indivíduos, das teorias, etc. Esse estudante do início do curso manifesta incerteza quanto ao que ocorrerá nos períodos seguintes, nos quais, segundo ele, têm “matérias que são baseadas mais na doutrina”. Nesse ponto, fica evidente a tradição jurídica de colocar a doutrina como algo quase sagrado, como as doutrinas religiosas, e que os alunos não têm capacidade para criticar ou interpretar de forma criativa. Por isso, as metodologias tendem a ser mais passiva, de apreensão e reverências aos saberes dos juristas renomados. Assim como pensamos, o aluno prossegue buscando o equilíbrio, quando afirma que “é uma questão de dosagem também, não pode ser ao extremo de nenhum dos dois”. Nesse momento, ele cita aulas em que somente os alunos falam e isso acaba gerando desinteresse da maioria dos estudantes, inclusive, “muita gente não faz nem questão de estar presente, enquanto tem aula que o professor expõe bastante e que todo mundo se interessa em estar lá, por mais que a gente tenha pouca participação, é uma coisa em que a gente se interessa e realmente tem vontade de estar”. As metodologias ativas não dispensam a participação efetiva do docente e os recursos empregados devem ser significativos para os sujeitos envolvidos nas dinâmicas da aprendizagem. Outro aluno, que já cursou outras graduações (sem concluir), narra que lá “o professor detém todo o conhecimento e é muito difícil você encontrar um estudante que tenha uma participação”, pois “a gente assiste e vai embora, resolve questões”. No direito, ele percebe que “o conhecimento é construído dentro da sala de aula, todo mundo participa porque todo mundo já vivenciou aquilo, em alguma medida, e isso é bastante interessante”, mas reconhece que “isso é relativo, vai de cada um, tem gente que prefere participar mais, construir aquilo e tem gente que prefere ter alguém mais experiente ali falando”. Como uma ciência social aplicada, os debates jurídicos tocam, de alguma forma, a vida das pessoas, de modo que os alunos podem participar dos processos de ensino-aprendizagem de forma mais ativa.</p>

	<p>Outro discente expressa que “o professor deveria atuar como moderador de debate porque ele só abrir o debate e se abster não é o ideal, ele tem que estar sempre colocando condições do estudante construir o debate e continuar, então ele tem que estar sempre como essa figura lá, moderando para onde o debate vai porque se, por exemplo, tem um objetivo e ele acaba indo para outro totalmente diferente da aula isso não é interessante para ninguém”.</p> <p>Os objetivos da aprendizagem precisam estar claros e alinhados às metodologias. Sem isso, o planejamento se mostra falho e os estudantes podem participar de processos ineficazes, a gerar desestímulo ao longo da formação.</p>
<p>“dependendo ou não do avanço do fascismo isso não vai nem mais existir e é justamente por muitos professores não terem esse apreço e não darem a relevância ideal às cadeiras mais de direitos humanos”</p>	<p>O aluno percebe a relação indissociável entre política, educação e direito. Por isso, acredita que o currículo do curso reflete formas políticas de pensar.</p> <p>Contudo, em sua fala, parece propor uma posição teórica pouco plural ao dizer que, “a partir do momento em que a gente tem uma grade curricular muito diversificada e não muda a perspectiva teórica e até política do curso e das cadeiras, vamos acabar sendo mais do mesmo e negando a nossa própria posição de classe trabalhadora, partindo de um falso pressuposto de que estivéssemos nos Estados Unidos, numa zona de superinvestimento em tecnologia e grandes lucros”.</p> <p>Essa narrativa sugere que o curso e as disciplinas deveria ter uma perspectiva teórica “x” ou “y”. Nossa proposta é que a formação jurídica contemple as mais diversas visões de mundo dos alunos e professores, portanto, albergue a pluralidade, ora criticando, ora apoiando as formas de pensar dos sujeitos, oportunizando reflexões, fortalecimentos e/ou reformulações. Partindo do exemplo acima, é importante que o curso permita aos discentes e aos docentes tratarem dos diversos olhares sobre os fenômenos jurídicos, seja desde a classe trabalhadora, seja desde a ótica dos investidores, com formulações teóricas variadas e não neutras, de lado a lado.</p> <p>Mais à frente, o estudante defende que “temos que ter uma variação nas disciplinas optativas e obrigatórias, mas jamais negando a realidade”. Após essa colocação, passa a defender que a disciplina de “Diretos Humanos” seja obrigatória, pois considera “absurdo” e “perigoso” deixá-la como optativa, associando isso ao fato de alguns professores “não darem a relevância ideal às cadeiras mais de direitos humanos”, o que, segundo ele, explica “que vão cometer vários equívocos com os estudantes [cita uma experiência pessoa de discriminação sofrida da parte de um docente]. Por isso que o projeto pedagógico tem que ser elaborado pelos estudantes e professores”.</p> <p>Essa construção coletiva do PPC é fundamental e deve ser realizada para que pactos e consensos mínimos sejam buscado, deixando espaços para a pluralidade e a liberdade de itinerários formativos diversos, a depender dos interesses e perspectivas dos alunos.</p>

	<p>Esse estudante entende que se “você não tem nenhuma formação em direitos humanos, que é uma cadeira optativa, ou seja, não tem a formação nem para os estudantes, que estão do outro lado, muito menos dos professores, você vai incorrer na total violência mesmo”.</p> <p>Nos debates para formação do <i>core curriculum</i> ou das exigências mínimas, deve haver a compreensão do que deve ser fixado como disciplinas obrigatórias. Certamente, as disputas serão acirradas, uma vez que uma universidade plural possui docentes e discentes muitos diversos, além de que há uma crença de que os processos educacionais podem transformar os sujeitos, inclusive, os “violentos” em “pacíficos”, para aproveitar a frase acima do aluno que atribui à formação a prática de certos atos.</p> <p>Esse aluno cita “a questão da interdisciplinaridade” para criticar professores que “ficam presos só naquilo: eu dou aula de processo, processo, processo, e para de levar em consideração outras coisas”. Esse fechamento disciplinar seria refletido também no encerramento do diálogo com os alunos, pois o aluno compreende que esses docentes também não estão dispostos a “entender a realidade de cada um, que cada um tem sua realidade, suas dificuldades. Ele está certo, está passando a aula, mas também tem que entender como a forma que ele está passando a aula pode encaixar na vida de cada um, para ajudar, para que os estudantes possam também construir o seu conhecimento”.</p> <p>Por isso, entendemos que há forte relação entre concepções epistemológicas e posturas metodológicas com a formação humana, seja na educação formal ou informal. O pensamento disciplinarizado e a metodologia uniforme são, ao mesmo tempo, causa e efeito de pouca alteridade, empatia e antipluralidade.</p> <p>Nesse sentido, conclui o aluno que “é fundamental a interdisciplinaridade, porque essa coisa de ficar muito preso exclui e deixa muito fechada, acaba perdendo muito conteúdo e, principalmente, o ânimo. Fica só se repetindo, repetindo, e para de olhar para o lado, só olha para frente, e não reflete, não questiona alguma coisa, ficando uma coisa muito mecânica”.</p> <p>Assim, a interdisciplinaridade se conecta à ecologia dos saberes, em que o saber dos alunos também importa e os métodos ativos viabilizam sua participação como sujeitos relevantes, o que, além de ser um fator motivacional, contribui para aprendizagens significativas.</p>
<p>“para que eu possa me sentir confortável em dizer que quero ser pesquisador pesquisar no direito e não ficar analisando processo ou então poder dizer que quer ser professor e não ouvir perguntas como você só ensina”</p>	<p>O aluno entende que a pressão de passar na OAB ou seguir outra carreira no Direito, ligada a concurso, como na magistratura ou no Ministério Público, faz com que ser pesquisador ou professor de Direito não seja visto como ser um “jurista”.</p> <p>Ele entende que “a sociedade” vê assim e o currículo também não favorece que o discente seja mais livre para escolher sua formação.</p> <p>Nesse contexto, os alunos relataram a dificuldade em decidir sobre futuro profissional, tornando complexo saber o que enfatizar durante a graduação.</p>

	<p>No caso de um PPC rígido, essa escolha acaba sendo feita por terceiros, que já elaboraram uma formação pré-definida, sem oportunizar sequer espaços para que os estudantes experimentem novas possibilidades, sem que sejam sobrecarregados, por terem que cumprir o padrão curricular e, ainda, vivenciar outras atividades extracurriculares relacionadas ao seu itinerário.</p>
<p>“quando é um professor que tem uma pedagogia mais freireana que procura saber de onde você veio e adequar mais ao tipo de estudante que está dando a aula eu me sentia muito mais confortável em estar numa aula dessa mas era exceção”</p>	<p>O aluno frisa que a exceção foi ter docentes que se importavam com a origem dos alunos. Essa falta de interesse sobre as histórias de vida dos estudantes passa a ser vista como elemento desmotivador.</p> <p>Essa postura docente que não busca adequar a metodologia aos perfis estudantis é considerada como gerador de desconfortos, uma espécie de pedagogia que distancia os sujeitos da aprendizagem (aluno e professor).</p> <p>Essa mesma resposta foi dada por um estudante que estagiava e cursava a prática jurídica, o qual afirmava a importância da formação dogmática, para poder responder aos problemas, sem, contudo, focar na memorização e reprodução de conteúdos.</p> <p>No contexto, o estudante, então, revela um equilíbrio interessante entre os aspectos técnico e o humanístico da aprendizagem jurídica.</p>
<p>“em maioria a metodologia dos professores que a gente viu até aqui foi uma metodologia bem arcaica de ensino com pouco diálogo com a turma eles trouxeram na maioria das vezes o plano de trabalho”</p>	<p>Esse aluno registra que a metodologia da maior parte dos professores seria “arcaica”, remetendo ao ensino bancário, de repasse e memorização de informações.</p> <p>Para ele, o docente traz “o plano de ensino já pronto [...] sem muito diálogo, sem muita construção coletiva”. Por sua vez, “as avaliações, no meu ponto de ver, não estimulam o pensamento crítico e muito menos o desenvolvimento de nossas habilidades, sendo mais a questão da decoreba mesmo, de memorizar”.</p> <p>Esse tipo de afirmativa nos faz refletir sobre o papel do educador na contemporaneidade, em que os conteúdos e meios de acesso estão tão franqueados. Se, na profissão e em outros momentos da vida, o diferencial será a capacidade de acionar os saberes válidos, filtrar e associar os conhecimentos adequados à solução dos problemas concretos, qual seria a razão para focar na memorização?</p>
<p>“mas eu percebo e tenho essa percepção desde outra graduação que na graduação efetivamente o professor dá a sua contribuição mas quem faz é o estudante sozinho naquele momento que está ele e o objeto de estudo”</p>	<p>Esse aluno entende que aprende muito com o professor, no aspecto audiovisual, em sala de aula, mas o diferencial se mostra na aprendizagem autônoma.</p> <p>Com isso, se valoriza a presença do docente, mas indica a necessidade de relativizar a ideia que alguns podem nutrir de que maior carga-horária em sala de aula será crucial para aumentar a aprendizagem, olvidando-se da capacidade dos estudantes aprenderem entre si ou sozinhos, após receber orientações dos professores. Por isso, deveria se inserir no planejamento o tempo de estudo do aluno, para além dos encontros com o professor.</p>
<p>“o instrumento da aula presencial todos os dias é importante porque o professor traz a visão</p>	<p>Após relatar a dificuldade em se planejar, em razão de diversas outras tarefas, ainda sendo uma pessoa jovem, sem filhos e sem emprego, com o hábito de estudar para as avaliações às vésperas das provas, o aluno afirma a importância das aulas diárias, a fim</p>

<p>dele em muitos assuntos e traz sua opinião até propostas de doutrinas de material de estudos que a gente pode ter acesso de uma forma mais democrática”</p>	<p>de contar com a colaboração do professor para que ele opine sobre a matéria, trazendo referenciais de estudos.</p> <p>Ao assumir suas dificuldades com auto-organização do tempo e compreender que o docente tem a função de compartilhar sua experiência e democratizar as fontes para consultas, se evidencia a necessidade de gerir os processos educacionais de forma horizontalizada, em que há corresponsabilidades entre os sujeitos da aprendizagem.</p> <p>Ainda que um docente se empenhe ao máximo para adotar estratégias de ensino adequadas e o currículo seja flexível a compatibilizar os variados interesses discentes, a falta de preparação do aluno, em gerir seu tempo e organizar sua rotina de estudos, poderá acarretar insucessos acadêmicos.</p> <p>Não é por essa razão que a instituição deve ser paternalista e assumir todos os cuidados com o aluno, assumindo as responsabilidades dele e afirmando que sabe o que é melhor para ele. A homogeneização curricular e a passividade didática são incompatíveis com a pluralidade e com o perfil dos cidadãos e profissionais que a sociedade demanda.</p> <p>As exigências curriculares devem ser feitas, como frequência ou notas mínimas para aprovação, mas sem serem guiadas por um olhar autoritário ou indulgente, pois nenhum dos extremos parece benéfico.</p>
<p>“pelo menos três tem uma metodologia participativa e isso tem me surpreendido nessa altura do campeonato os professores abrirem para o diálogo para outras formas de avaliação como por exemplo debate de artigos”</p>	<p>Esse aluno se diz surpreso por estar, no final do curso, e encontrar docentes com métodos mais abertos e participativos, pois, ele havia notado que, “quanto mais tempo a gente passa no curso, mais técnico vai ficando. Você deixa de ser um humano e vai virando um operador de direito”.</p> <p>Ser um operador do direito e deixar de ser humano é uma associação que revela o grau de tecnicismo do curso, a ponto de esquecer outros elementos que compõe a educação de pessoas humanas.</p> <p>Tirando esses raros professores, o discente diz “que, no geral, a metodologia é realmente essa de imposição, de roteiro de aula, virando realmente uma coisa maçante mesmo”. Apesar disso, ao conversar com colegas de outras universidades, percebe que a UFERSA ainda consegue ter uma “diferencial, sim, nas aulas”, já que “não são todos que vão chegar aqui e vão abrir o código e falar de artigo por artigo”. Isso seria uma vantagem da UFERSA, na visão deste aluno.</p> <p>Todavia, “infelizmente, as cadeiras em que os professores optam por metodologias muito fechadas prejudicam demais os estudantes. Normalmente, são esses professores que reprovam por falta, são os que mais fazem terror psicológico para as avaliações, e isso vai prejudicar totalmente nosso aprendizado. Ao passo em que tem um professor fazendo terror psicológico, você não vai conseguir estudar para os outros”.</p> <p>Importante perceber o quanto a questão metodológica está associada a aspectos da formação humana dos sujeitos, tanto alunos quanto professores. As questões emocionais, psicológicas e</p>

	<p>técnicas não se dissociam na complexa tessitura dos processos educacionais. Em conclusão, ao relatar sua experiência pessoal, esse aluno entende que “isso mostra uma metodologia totalmente falida de alguns professores”.</p>
<p>“é como você falou a questão da reunião pedagógica eu acho que não há um consenso mesmo entre os professores o mesmo com os estudantes sobre qual o caminho certo a se seguir se é um ou é outro”</p>	<p>Ao indagar se ou como o PPC deveria contemplar os diversos interesses dos estudantes, o aluno responde que não há consenso sequer entre os docentes, o que se identifica também entre os discentes.</p> <p>Nesse enredo, o estudante entende que “a gente tem a oportunidade aqui de direcionar a formação que a gente quer [...], seja para um concurso ou para uma formação mais preocupada com o humano, a gente sabe que o ideal é sempre ao meio termo”. Esse equilíbrio soa bem plural, respeitando as liberdades de alunos e professores. Por isso, complementa o discente, “não adianta a gente se envolver demais em projeto de pesquisa e esquecer a sala de aula, nem vice-versa”, exemplificando que já fez extensão, saiu e, agora, pretende retornar, pois precisou se dedicar mais aos estudos ligados às disciplinas de sala de aula “que eu achei que estava tomando muito tempo”.</p> <p>Pelas opções ofertadas na UFERSA, o estudante diz que o aluno “tem oportunidade de cada um escolher aquele caminho que pretende seguir”. Nesses diferentes percursos, cita que pode ser mais “político ou o mais tecnicista”, “mais preocupado com individual ou preocupado mais com o social”. Diante dessas alternativas, ele defende que “tem que ser o conjunto, mas a gente nota que têm professores preocupados com o excesso de direito crítico e têm professores preocupados com o excesso de direito tecnicista, então há uma dualidade”.</p> <p>Essa dualidade pode revelar diversificação integrada de perspectivas, ainda que antagônicas entre si (algo positivo) ou apenas disputas concretas entre dois ou mais projetos de curso. A dualidade citada também foi vista, pelo estudante, inicialmente, como algo negativo “quando essa dualidade passa a interferir, por exemplo, na ausência de um projeto pedagógico de que exija uma compreensão de que o direito não é só um nem só outro [técnico ou político], eu acho problemático, mas, por um lado, é positivo porque nos permite vivenciar as duas visões”.</p> <p>Considerando a realidade da UFERSA, o aluno entende que melhor seria manter o currículo com mais disciplinas obrigatórias “porque cada estudante que passar pelo curso de Direito vai ter uma compreensão geral sobre o que é o direito”. A “dualidade” apontada pelo aluno faz com que ele identifique que as disciplinas obrigatórias já abarcam a pluralidade de visões sobre o Direito. Desse modo, os estudantes serão forçados pela “grade” a ter uma visão mais ampla.</p> <p>Para ele, “seria muito complicado a pessoa seguir só o que você quer”, de modo que o excesso de optativas ou ampliar as escolhas dos estudantes poderia ser algo negativo, já que existem “várias visões diferentes e distintas do Direito e não ia sequer ter um mínimo consenso, já não há um consenso sobre o que é o direito”,</p>

	<p>citando as várias “doutrinas” como a “marxista” ou “naturalista”. Em parte, concordamos com o aluno de que é importante ter uma visão das diversas perspectivas sobre o fenômeno jurídico. Todavia, a defesa de manter maior parte do curso³⁰⁴ com disciplinas obrigatórias está fundada numa desconfiança de que os estudantes farão escolhas equivocadas (paternalismo) ou desconsidera que o <i>core curriculum</i> comporta a obrigatoriedade de cursar matérias ou disciplinas tidas como exigências mínimas pela instituição formadora.</p> <p>De forma controversa, o estudante é favorável a “entrar algumas para obrigatórias para algumas saírem”, o que equivaleria a manter o mesmo nível de inflexibilidade, mas argumenta essa troca de disciplinas com base em suas preferências pessoais. Ou seja, num debate plural, para discutir um PPC, tais conflitos de vontades seriam insolúveis, caso não se entenda pelo <i>core curriculum</i>, que assegura autonomias discentes e docentes, já que as disciplinas seriam ministradas considerando a capacidade e interesse também dos professores, não apenas dos alunos, mas com ampla flexibilidade.</p> <p>Mais adiante, o estudante concorda que, “no curso, deve ter aquele conhecimento que deve ser a base” e que o currículo deve “passar por uma mudança de formação constante para acompanhar alguns desenvolvimentos que acontecem na sociedade como um todo”, sendo algo ruim que “a grade de determinados cursos” fique “inalterada por um tempo muito longo”. Conclui que “deve haver uma versatilidade maior na grade”.</p> <p>Por fim, o estudante entende que a UFERSA permite ao aluno “seguir pesquisa e extensão”, pensar “em um mestrado” ou “se empenhar para fazer concurso”, já que “dependendo do que você quer ser como profissional, a UFERSA tá caminhando bem”.</p> <p>Ora, essa conclusão em prol da versatilidade e de uma base comum para todo aluno cursar apontam para nossa ideia de <i>core curriculum</i>.</p>
<p>“a agenda se torna uma ferramenta fundamental em relação aos meus colegas o que eu percebo da forma em que a maioria aprende mais o que instiga mais a entender o conteúdo e depois procurar mais é a</p>	<p>O aluno disse que, durante o curso, “descobriu” a agenda. Ou seja, a ferramenta para organizar o tempo e os compromissos assumidos. Isso revela a importância e consciência dos alunos para autogestão do seu tempo para alcançar os objetivos de vida, no que se incluem os educacionais. Por mais importante que sejam as aprendizagens formais, é preciso compreender, algo óbvio, que o aluno é um ser humano integral, muito mais do que apenas um estudante.</p> <p>Em meio a tantas tarefas e tempo escasso, o estudante relata que a</p>

³⁰⁴ No curso de graduação em Direito da UFERSA, temos declarado no PPC (disponível em: <https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2014/09/Direito-2009.pdf>. Acesso em 08 de julho de 2019) 80% dos créditos de disciplinas obrigatórias. São 3.060 de obrigatórias do total de 3.800 horas, com apenas 240 horas de disciplinas optativas. Esse percentual de créditos obrigatórios aumenta quando somados os Estágios Supervisionados (240h) e o TCC (60h) que também são obrigatórios, restando “livre”, de fato, as opções das 200 horas de atividades complementares e as 240 horas de disciplinas optativas. Acrescidos os estágios e o trabalho de conclusão do curso, chegamos a mais de 88% de créditos obrigatórios. Em termos de disciplinas, apenas pouco mais de 6% é de “livre” escolha dos alunos.

aula do professor ”	<p>aprendizagem é estimulada a depender da estratégia de ensino do docente, “principalmente, se ele tem didática ou não”. Ele cita que “têm uns que é só monólogo, que é só parado, falando sozinho, e as pessoas não aguentam mais, todos querem ir embora”. Por outro lado, “quando o professor tem uma didática muito boa, a aula se torna encantadora”.</p> <p>Claramente, as metodologias menos passivas (mais ativas, portanto) têm potencialidade para envolver os estudantes e, se bem planejadas e adequadas aos perfis da turma, gerar aprendizagens significativas.</p> <p>O estudante fala que, depois que teve que começar a trabalhar, passou a utilizar recursos de “vídeo-aulas” e outras ferramentas, além da leitura. Para ele, “a maioria [dos colegas estudantes] não se planeja, mas a maioria é dedicada. Pouco tempo, dedicação e pressão faz com que as pessoas estudem”. Com o excesso de atribuições, os estudantes terminam por se superar, mas o entrevistado reconhece que “a ansiedade acaba atrapalhando bastante”, diante das pressões por resultados em tantas áreas da vida.</p>
----------------------------	--

Concluída a análise da classe 1, seguiremos com as inferências da classe 2 do *corpus* dos grupos focais com alunos da UFERSA, que tem a palavra “querer” como a forma mais associada.

TABELA 19 – ANÁLISE DA CLASSE 2 – DISCENTES DA UFERSA

SEGMENTOS	COMENTÁRIOS
<p>“foi para isso que o curso de direito foi fundado no brasil foi para isso que ele foi fundado aqui em mossoró e querendo ou não a gente se depara com isso uma formação muito burocrática”</p>	<p>O aluno identifica que os cursos jurídicos foram criados para atender a uma demanda de formação técnico-burocrática, o que é conhecido como “bacharelismo liberal” no Brasil.</p> <p>Com essa percepção, ele vê pouca possibilidade do aluno projetar para seu próprio itinerário algo diferente daquela função formadora.</p> <p>Interesse esse olhar crítico sobre o papel dos cursos de Direito, a fim de provocar mudanças nos PPC e também nas DCN para as graduação em Direito, tendo em vista a necessidade de que os cursos preparem sujeitos para as mais diversas demandas, para além de bons técnicos ou burocratas.</p>
<p>“aí raíssa me falou ela tem cinco anos eu acho eu moro no barraco não tem energia mas eu acho confortável sabe e naquele momento que eu vi que o que eu queria era a advocacia popular e andar juntamente com esses movimentos”</p>	<p>O estudante relembrou a história de uma criança que conheceu numa ação de extensão universitária. Com esse contato, ele acabou consolidando o interesse em exerceu uma carreira profissional.</p> <p>Essa experiência demonstra que atividades acadêmicas variadas permitem aos alunos contatos com pessoas e realidades que se tornam relevantes para definições dos rumos de suas atuações profissionais e sociais, o que, muitas vezes, fica restrito se o curso for fundado apenas nas relações em sala de aula.</p>
<p>“da metodologia e pode</p>	<p>O entrevistado afirma que “sobrevivência” será o critério</p>

<p>ser que ele não se identifique com a universidade não queira permanecer pela metodologia mas primeiro ele vai minimamente se alojar tentar assistir às aulas tentar viver a universidade para depois desistir”</p>	<p>fundamental para a permanência estudantil, pois o aluno evade “porque não tem condições de se manter aqui”. Após isso, é que “ele vai ver essa questão do respeito, da metodologia” e pode ser que ele “queira permanecer pela metodologia”.</p> <p>Obviamente, quem não reúne condições de subsistência não pode permanecer estudando. Além de evidenciar esse fato, a fala do discente traz algo preocupante, quando afirma: “Até porque se ele tivesse condições de estar aqui na universidade não iria presenciar diversidade de conteúdos e presenciar o respeito”.</p> <p>Com isso, o estudante está a informar que falta diversidade de conteúdos e de respeito, de modo que permanecer na universidade traz outros desafios para os discentes, relacionados às questões didático-pedagógicas e de discriminação.</p>
<p>“bem eu acho que nesses semestres iniciais a gente meio que se encontra meio perdido acho que é uma realidade distante dizer o que a gente quer seguir mas a gente vai atrás de saber o que quer fazer experimentando coisas”</p>	<p>O aluno entrevistado deixa claro que somente vai ter melhor noção do que quer ser no futuro ao vivenciar coisas diferentes. Portanto, para oportunizar várias experiências educacionais, a universidade deve fomentar ensino, pesquisa e extensão, com temas e métodos variados, a fim de assegurar decisões mais fundadas por partes dos discentes, especialmente, aqueles que não possuem predefinições acerca da carreira profissional ou atuação social que pretende exercer.</p> <p>Ainda que haja essas definições prévias, elas são postas a reflexões, como bem descreve a fala a seguir: “já tive um plano e o objetivo de onde eu queria chegar, mas, no momento, eu estou seguindo o curso e ainda me descobrindo também”.</p> <p>Para esse processo criativo e de amadurecimento, são essenciais inovações e contatos com diferentes formas de ensino e com ambientes e pessoas plurais, razão pela qual a heterogeneidade estudantil pode ser também aproveitada nesse sentido.</p>
<p>“bom quando eu entrei na universidade eu vivi um caso particular porque diferente de vários outros colegas eu não queria ser advogado”</p>	<p>Os alunos compartilharam seus planos de futuro profissional, os quais foram revistos pouco antes ou após o ingresso na universidade.</p> <p>Esse aluno que não queria ser advogado, antes de iniciar o curso, afirmou que, “no ensino médio, tinha muita vontade de fazer história, ciências sociais, mas, por outras questões, eu abdiquei e eu entrei no direito querendo ser professor mesmo, já pensando em fazer mestrado doutorado”.</p> <p>Após outras experiências na graduação, já pretende ser advogado popular, em razão da vivência na extensão universitária. Todavia, pretende fazer concurso para ajudar à família.</p> <p>Portanto, um feixe de diversas pretensões pode estar reunido em um único sujeito e todas são compatíveis com a formação jurídica, de modo que o curso não pode se fechar para isso e fornecer um itinerário que viabiliza apenas uma ou algumas dessas projeções legítimas.</p>
<p>“ela não vai sair passando ele sem ele saber de nada mas tem que facilitar a vida já é muito difícil basicamente</p>	<p>O aluno entende que adequar a educação ao aluno não significa aprová-lo sem que ele tenha demonstrado aprendizagem. Essa adequação seria oportunizar e dar condições para que o estudante alcance seus objetivos, atrelados à formação que optou cursar.</p> <p>É preciso sempre frisar que a aprendizagem, a formação, a</p>

<p>é isso eu concordo totalmente em você oportunizar e dar os meios para que o estudante possa alcançar aquilo que ele quer”</p>	<p>educação é do aluno. Os docentes e a instituição não estão para se beneficiar ou rotular os alunos, mas qualificá-los, desenvolver as potencialidades dos estudantes e não se sujeitos abstratos ou exigir que os alunos sejam aquilo que o planejamento pedagógico quer que eles sejam em suas subjetividades e pretensões pessoais ou ético-políticas.</p> <p>Um planejamento adequado deve ser flexível e aberto às diferenças e capaz de lidar com as desigualdades socioeconômicas entre os estudantes, sem fazer com isso signifique ou implique em aprendizagens menos significativas.</p>
<p>“você imagina que durante toda a graduação se não existe uma política que faça ele permanecer que passe a incentivá-lo a seguir a carreira que ele queira como que você quer formar alguém se você só deu a oportunidade da entrada”</p>	<p>O ingresso na educação superior é, de fato, apenas um passo. Embora muito importante, ele pode ser uma grande frustração se não houver condições para permanência e, ainda mais, uma permanência que permita ao aluno se tornar aquilo que a graduação pode viabilizar, sem restringir o perfil dos formandos àquilo que planejadores limitaram de forma específica. O planejamento, como temos defendido, tem que ser aberto o suficiente para contemplar as diversas demandas formativas dos estudantes, fazendo exigências mínimas e diversificando itinerários.</p>
<p>“larguei um emprego com salário melhor mas eu queria estar aqui vivendo a universidade o máximo que eu pudesse porque eu sei que a graduação é só uma e passa rápido e se você não aproveitar ela da melhor forma não terá outra oportunidade”</p>	<p>Há alunos, como este entrevistado, que pode até pedir demissão para vivenciar a universidade, como ele diz, ao máximo. Portanto, é papel da universidade dar o máximo de oportunidades para seus graduandos usufruírem diversas experiências durante o curso.</p>
<p>“existem pessoas interessadas em uma coisa e interessadas em outras tem gente que quer seguir para os movimentos sociais para estar engajado nisso e têm pessoas que estão para concurso então tem que ser moderado não tem como ser um excesso de cada um”</p>	<p>A moderação é um reclame desse aluno no que diz respeito ao curso não adotar um radicalismo em proporcionar uma formação apenas para cidadãos engajados em coletivos ou para indivíduos que projetam ser aprovados em carreiras públicas.</p> <p>Esse equilíbrio, longe de ser uma tentativa de neutralidade ou isenção, deve ser um compromisso público com a pluralidade, sem adotar uma concepção de mundo, ideologia política ou perspectiva de vida como privilegiada, desde que os anseios sejam compatíveis com os pactos civilizatórios e a ordem jurídica vigente.</p>
<p>“por que várias pessoas que vêm para a universidade para o curso de direito com o intuito de passar no concurso público e se</p>	<p>O interesse de um grupo de alunos, seja majoritário ou minoritário, não deveria determinar todo o currículo de um curso que visa ser plural.</p> <p>Portanto, é importante dar margens para itinerários formativos diversos, ainda que haja prevalência de certos interesses, num dado momento da instituição, seja por pretensões dos docentes ou</p>

você vem para a universidade com o intuito de passar no concurso público você quer que o professor foque”	dos alunos.
--	-------------

Concluída a análise da classe 2, seguiremos com as inferências da classe 3 do *corpus* dos grupos focais com alunos da UFERSA, que tem a palavra “extensão” como a forma mais associada.

TABELA 20 – ANÁLISE DA CLASSE 3 – DISCENTES DA UFERSA

SEGMENTOS	COMENTÁRIOS
“e aí quando eu comecei no centro acadêmico ele me mostrou um pouco sobre os projetos de extensão na primeira semana aí eu fui para algumas formações né de justiça restaurativa no dh no gedic e você percebe que nesses”	O aluno destaca os projetos de extensão que conheceu logo ao chegar à universidade. Outro discente também ratificou isso ao dizer que, “realmente, a UFERSA oferece bastante espaço para que a gente siga projetos de extensão”.
“que o direito ele não pode ser construído mais de qualquer forma se pode considerar essas pessoas então é como uma vigilância da mesma forma que a academia vigia na sua extensão na sua pesquisa instituições”	O estudante compara o papel da universidade, ao realizar pesquisa e extensão em instituições, como de “vigias”. Essa vigilância seria um tipo de pressão e de colaboração que faz com que essas instituições percebem que não podem fazer qualquer coisa ou que, pelo menos, suas práticas estão sendo investigadas e observadas. Projetando isso para o curso de Direito, o aluno percebe a graduação também como um momento de construir o direito e, com a diversidade, esse novos sujeitos participaram dessa construção. Para ele, “tendo pessoas diferentes na universidade, trazem observadores novos ao direito”. Ele chega a usar uma expressão forte: “As pessoas novas da universidade, que invadiram a universidade, vão observar a construção do direito, a nova construção do direito”. Esses novos olhares construtores são dignos de nota, pois além do acesso ao ensino, participar da comunidade acadêmica resulta em espaço de criação, interação e atuação efetiva sobre o conhecimento gerado sobre os objetos e fenômenos estudados. O aluno entende que “ter uma participação” é um modo de oferecer “um tratamento diferenciado dentro da universidade”, o que nos evidencia que os métodos ativos consistem nessas dinâmicas diferenciadas de aprendizagem inclusivas.
“eu acho que assim a questão que você está participando de um	O aluno percebe a compatibilidade entre fazer extensão, se envolver em pesquisas teóricas e cursar as disciplinas em sala de aula, desde que haja “dosagem”, o que chamaríamos de

<p>projeto de extensão de pesquisa não vai dificultar ou prejudicar a parte teórica desde que haja uma dosagem”</p>	<p>planejamento equilibrado. O PPC deve oportunizar essas variadas experiências sem significar “superdosagens” (uma espécie de “overdose” ou sobrecarga de atividades), o que exige um planejamento que considere que não é apenas de sala de aula que se vive a universidade.</p>
<p>“essa reivindicação por uma forma nova de se ver o direito de se pensar o direito acontece mais no âmbito da extensão da pesquisa”</p>	<p>Confirmando que, muitas vezes, a sala de aula é um espaço mais dedicado ao ensino passivo e à reprodução de teorias ou conceitos, com poucos espaços para criatividade ou inovações, a fala desse aluno revela o potencial da pesquisa e da extensão para suscitar novas formas de conceber e praticar o direito.</p>
<p>“e percebi que o projeto de extensão nunca vai ser nocivo ele abre uma nova porta a pesquisa abre uma nova porta o estudo técnico abre uma nova porta acho que é a soma desses fatores que vai construir um bom profissional”</p>	<p>Esse aluno compreende muito bem a importância das diversas experiências universitária, de ensino, pesquisa e extensão, se polarizar ou hierarquizar as vivências e ambientes de aprendizagem. O tripé universitário deve mesmo ser visto como a indissociabilidade destas três formas de organizar projetos e planos de ensino, abrindo portas para múltiplas aprendizagens. A extensão recebe um destaque para os alunos ingressantes, como se expressa na fala deste discente: “apesar de acreditar que as três dimensões (pesquisa ensino e extensão) são muito importantes, eu acho que a extensão, principalmente, para quem chega na universidade pela primeira vez”. Tal realce pode ser explicado pela horizontalidade que costuma existir na extensão, não apenas entre docentes e discentes, mas também entre sujeitos da comunidade e da universidade. Isso aproxima as pessoas e nutre motivações significativas, inclusive, superando a ideia da extensão como prestação de serviço, porquanto é uma experiência mútua de aprendizagem.</p>
<p>“eu acho que esse conjunto de oportunidades que a universidade nos oferece é muito importante para nossa construção como um todo especialmente a extensão e sem dúvida essa faceta do movimento estudantil e dos movimentos sociais dentro da universidade”</p>	<p>O envolvimento dos alunos em coletivos internos ou externos à universidade é, sem dúvidas, algo que gera o sentimento de pertencimento, favorável à permanência nos espaços acadêmicos e sociais. Dentro do conjunto de oportunidades, a extensão tem recebido destaque por parte dos diversos alunos. Mas essa ênfase dada à extensão não significa demérito em relação às outras dimensões da formação, tanto que um aluno enfatiza a importância de “ter uma mínima articulação”, pois “é fundamental a pesquisa e a extensão, mas também é fundamental o estudo da lei por que é um instrumento”. Em razão disso, outro discente relata: “tento me planejar de forma a não focar 100 por cento em uma determinada área, por exemplo, dividindo em grupo de pesquisa, extensão, eu tento procurar conhecer o máximo possível e me planejar para me dar bem com a maioria das matérias”.</p>
<p>“boa parte da minha graduação eu morei em uma outra cidade e não pude participar dos projetos de extensão e pesquisa que eu gostaria</p>	<p>Enquanto vimos que alguns estudantes podem deixar de trabalhar para investir na graduação, outro precisa trabalhar para se manter estudando e, por isso, não conseguem aproveitar todas as oportunidades que a vida acadêmica oferece, tendo em vista a jornada de trabalho. Geralmente, a pesquisa e a extensão são desenvolvidas em</p>

<p>inclusive até iniciei o dh na prática e amava quando tive que sair para trabalhar”</p>	<p>horários alternativos ou fora do turno oficial dos cursos de graduação. Essa forma de (não) “curricularização” sinaliza que a “sala de aula” ou o ensino é a forma suprema de aprender, quando, na verdade, parece apenas obrigar os alunos a não poderem desfrutar de outras formas de aprendizagem, haja vista a impossibilidade de frequentar a universidade em mais de um turno³⁰⁵.</p> <p>Assim, a pesquisa e a extensão parece ser um extra ou um <i>plus</i> que agracia os “alunos que têm tempo” ou os abnegados, não sendo uma experiência que deveria ser oportunizada e, em algum grau, exigida de todos os estudantes, concedendo-se as mesmas condições ofertadas para comparecimento às aulas, como, por exemplo, que os projetos sejam alocados na matriz curricular e funcionem no turno oficial do curso.</p>
<p>“por exemplo recentemente teve um trabalho de ir até o fórum e ficar analisando lá esse tipo de coisa assim e também essa questão não estou gostando muito do curso em si mas tem esses projetos de extensão que já muda um pouco essa visão”</p>	<p>Interessante notar que, mesmo não sendo curricularizada, a extensão termina sendo vista como a experiência mais marcante de muitos alunos, inclusive, motivadora da permanência estudantil.</p> <p>Não apenas a extensão abastece o ânimo para não abandonar o curso, mas também alimenta esperanças, como expressou um aluno: “confesso que, nos projetos de extensão, já vi que isso era possível. Não acho que seja uma utopia diante da nossa realidade mudar as coisas para melhor”.</p> <p>Outro aluno disse: “já pensando em desistir do curso, até que eu entrei no projeto de extensão”, “foi aí que, realmente, abri minha mente e saí da minha bolhinha”.</p> <p>Como essas, outras narrativas seguem o mesmo sentido, como o aluno que asseverou: “então, a extensão me fez abrir a mente e, principalmente, me deu um incentivo a mais para continuar. Foi, pela extensão, que eu acabei me encontrando no curso de direito”.</p>
<p>“viva a universidade e viva o tripé pesquisa extensão e sala de aula porque tipo não adianta dizer isso e ela não se voltar para influenciar isso porque ter mas você não dar atenção aquilo dentro das universidades é mesmo que você não estar oferecendo entendeu”</p>	<p>Aqui o aluno faz uma crítica à gestão universitária que, no discurso, parece promover o tripé ensino-pesquisa-extensão, mas não confere condições para isso.</p>
<p>“às vezes ficamos muito presos na teoria e acabamos pensando isso</p>	<p>A extensão, ao invés de competir com a sala de aula ou a pesquisa, serve muito para aproximar a teoria da prática, de modo a valorizar os conteúdos teóricos e essas abordagens do ensino</p>

³⁰⁵ Imperatore, Pedde e Imperatore (2015) intitulam o seu trabalho com um questionamento intrigante, que nos faz pensar porque a curricularização da extensão parece algo inusitado ou tão difícil de implantar, mas não se questiona a curricularização da sala de aula. Eis o título do artigo: “Curricularizar a extensão ou extensibilizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE”.

aqui serve para que mas quando a gente vai para a extensão e ver como é na prática muda completamente”	passam a ter mais significado, graças à interação com a extensão.
“não é o suficiente é tanto que a gente tem que estudar além da universidade por conta própria seja por projetos de pesquisa seja na extensão ao meu ver a ufersa é contemplada”	O aluno entende que a sala de aula não é suficiente para assegurar uma formação mais ampla e precisa, autonomamente, se organizar para se envolver com a extensão e a pesquisa. Essa expressão “por conta própria” indica que a gestão acadêmica pouco ou nada contribui para viabilizar essas participações, deixando não apenas “livre”, mas deixando de incentivar, apoiar e dar condições para os estudantes fazerem dessas experiências algo comum, como é a sala de aula.
“eu quero ser professor então eu estou em pesquisa estou em projeto de extensão estou estagiando e ainda faço coisas por fora estou escrevendo por fora tenho artigo para publicar então não tenho tempo para nada”	A gestão do tempo é, realmente, um grande desafio para os alunos, de modo que a gestão universitária precisa incorporar esse elemento em seus planejamentos, de modo a viabilizar que a pesquisa e a extensão sejam experiências vividas por todos os alunos, como já se exige como o ensino em sala de aula. O redimensionamento da carga-horária dos cursos é vital para que isso se torna factível.

Concluída a análise da classe 3, seguiremos com as inferências da classe 4 do *corpus* dos grupos focais com alunos da Ufersa, que tem a palavra “optativo” como a forma mais associada.

TABELA 21 – ANÁLISE DA CLASSE 4 – DISCENTES DA Ufersa

SEGMENTOS	COMENTÁRIOS
“bioética direto digital essas cadeiras que normalmente em outras universidades não são nem optativas e temos como obrigatórias não é à toa que temos 11 semestres ao chegar no meio do curso confesso que virei a casaca”	<p>A ideia de flexibilizar o currículo deve visar ampliar a liberdade dos estudantes desenvolverem seus itinerários formativos, direcionando para ênfases específicas e podendo experimentar diversas disciplinas e projetos variados.</p> <p>Quando se pretende “pluralizar” com um currículo rígido, como o da Ufersa, ocorre esse problema relatado pelo estudante: aumenta-se o tempo do curso e apenas acumula mais conteúdos, sem aumentar a autonomia dos sujeitos.</p> <p>O estudante acredita que esse tipo de currículo pode produzir “um profissional vazio”, um mero “conhecedor, e não um aplicador”, o conhecimento pode ser tornar “inútil” e “profissões são para serem úteis”, frisa.</p> <p>O discente rememora que, ao entrar no curso, “achava o máximo a grade curricular ter disciplinas diferenciadas, que normalmente em outras universidades não têm [...], em outras universidades não são nem optativas, e temos como obrigatórias”.</p> <p>Passado o tempo, o aluno disse que “virou a casaca”, pois percebeu que era “coisa inútil, só está atrasando minha graduação” e, hoje, concluindo a graduação, “penso que fez toda a diferença”,</p>

	<p>porquanto, “em tese, a base todo mundo sabe”.</p> <p>Essas reflexões reforçam a ideia de que as exigências mínimas devem existir aliada à liberdade para que os estudantes programem suas trajetórias, conforme seus interesses variados.</p>
<p>“às vezes prejudica um pouco porque eu não sei dosar e ainda não encontrei realmente o que eu quero e falta um pouco desse planejamento porque vou pagar uma optativa que parece ser legal vou entrar aqui nesse projeto”</p>	<p>A falta de hábito de exercitar a liberdade na formação, considerando a tradição do ensino básico brasileiro, por exemplo, em que os estudantes não escolhem as disciplinas, ajuda a explicar algumas dificuldades encontradas pelos estudantes ao ingressar no ensino superior.</p> <p>Atrelado a isso, a graduação apresenta um currículo muito enrijecido e é escassa a orientação acadêmica sobre a construção de itinerários formativos diversos. Afinal, para que serviria uma orientação se não há chances de diversificar, de fazer um curso diferenciado?</p> <p>Então, é comum que o estudante prefira que outros decidam por ele ou que acate o que outros planejaram, submetendo-se e ficando “preso à grade” curricular. A liberdade e o poder de decidir atraem responsabilidades.</p>
<p>“tiveram professores que faltaram muito e marcaram aulas no dia que a gente tem essa disciplina optativa para pagar então quebrou todo o planejamento de estudos e é complicado em relação a isso e acaba com o meu próprio planejamento”</p>	<p>O planejamento docente precisa considerar (não se submeter a tudo) as atividades dos alunos, sobretudo, aquelas dentro da própria universidade ou de caráter acadêmico. O fato trazido pelo aluno revela que seu plano de cursar uma disciplina optativa foi afetado por falhas de certos docentes que faltaram. Esse conflito parece ser uma questão básica para atuação da gestão acadêmica, no sentido de harmonizar, no mínimo, os horários das aulas, ainda que de reposição, que não podem gerar prejuízos acadêmicos.</p>
<p>“eu acho que o curso de direito também tem que se moldar a isso quando a gente pensa sobre a grade no que diz respeito a disciplinas obrigatórias e optativas elas têm que ser flexibilizadas sim”</p>	<p>A fala do aluno é clara no sentido de defender a flexibilidade curricular a partir da relação entre disciplinas obrigatórias e facultativas. O curso, nesse sentido, precisa permitir aos discentes diversos itinerários formativos, a partir da escolha das optativas disponíveis em cada semestre, considerando também os interesses dos docentes em ofertá-las, além do elenco dos componentes obrigatórios.</p>
<p>“poderiam pelo menos colocar para ser optativa para o estudante flexibilizar e poder que tipo de profissional ele quer ser”</p>	<p>A posição do estudante de colocar disciplinas como optativas vai ao sentido do que estamos a defender, para que o aluno possa moldar sua formação atrelada aos seus interesses, como a carreira profissional que pretende exercer.</p>

Concluída a análise da classe 4, seguiremos com as inferências da classe 5 do *corpus* dos grupos focais com alunos da UFERSA, que tem a palavra “educação” como a forma mais associada.

TABELA 22 – ANÁLISE DA CLASSE 5 – DISCENTES DA UFRSA

SEGMENTOS	COMENTÁRIOS
<p>“precisem de um perfil de curso e perfil de instituição que nos garanta a estadia aqui que garante a permanência desses novos sujeitos aqui acho que tem potencialidade é difícil enfrenta muitas barreiras mas tem uma potencialidade muito grande de transformar a educação”</p>	<p>Essa fala está ligada ao perfil dos estudantes. Para o entrevistado, novos alunos têm a necessidade e a capacidade de mudar o perfil do curso e da instituição e, portanto, de transformar a educação, apesar das resistências que afirma sentir por grupos que, historicamente, sempre ocuparam a universidade.</p> <p>Como citamos, desde o início da tese, muito se fala na capacidade da educação superior mudar a vida dos sujeitos, porém nosso foco tem sido analisar como a educação é afetada, como ela reage ou responde à heterogeneidade dos aprendizes que participam dos processos educacionais.</p> <p>Da forma que os alunos têm se expressado e também alguns docentes, resta patente que há interesses e posturas que sinalizam transformações educacionais provocadas pela sensibilidade de alguns professores e gestores e pela reivindicação dos alunos, a fim de que as aprendizagens sejam significativas, equitativas e de qualidade, para além da garantia do acesso e da permanência física ou formal na instituição. Há reclames para que essa permanência seja substancial e produtora de mudanças na assistência estudantil, nos conteúdos e nos métodos de ensino-aprendizagem.</p>
<p>“nos também somos desafiados a permanecer dentro da universidade a gente sabe que os preconceitos são inúmeros que a própria educação é construída em cima de muita violência muitas perspectivas intolerantes”</p>	<p>Esse aluno destaca os processos violentos que caracterizam a educação. Como já tratamos, é indissociável a relação entre política e educação. Assim, além dos conflitos físicos, as violências são, sobretudo, de ordem simbólica e, de certa maneira, veladas, travestidas de métodos e teorias científicas, muitas vezes. Por isso, mudar metodologias e abrir o conhecimento para ecologia dos saberes, para incluir sujeitos em aprendizagens mais significativas, implica também romper barreiras políticas, enfrentamentos éticos sobre o tratamento adequado aos diferentes e desiguais que passam a ocupar a cena e tornar os ambientes de ensino mais heterogêneos.</p>
<p>“na verdade a gente via em sua maior parte jovens filhos da classe média que tiveram a educação do ensino médio e fundamental em instituições privadas majoritariamente brancos que ocupavam as cadeiras da universidade pública”</p>	<p>Esse relato descreve bem o que as estatísticas trazidas no início deste trabalho apontaram. A heterogeneidade estudantil é um fenômeno recente e crescente nas universidades públicas brasileiras. Novos sujeitos, certamente, implicam em novas necessidades, ampliando também os desafios para superar os problemas crônicos da educação, já existentes em contextos mais homogêneos.</p>
<p>“quando a gente sai daquela lógica do ensino médio com educação</p>	<p>A realidade da universidade, com seu perfil discente heterogêneo e diversas experiências dentro e fora da instituição, permite um “contato real, sem ser através de livro, sem ser através de uma tela</p>

<p>bem precária mesmo que a gente só se prepara para passar numa prova e conseguir ingressar na universidade chega na universidade e tem oportunidade de ter contato com as pessoas”</p>	<p>de computador”, colocando o estudante “frente para um problema social real” que o leva, “minimamente, a refletir sobre ele”, isso faz com que o aluno entrevistado confirme que “o impacto da graduação é muito forte”.</p> <p>Esse contato com pessoas diferentes, essa diversidade, é uma experiência de aprendizagem que torna o ambiente propício para desenvolver competências de uma maneira muito mais plural.</p>
<p>“é bem complicado em face do que todo mundo já colocou histórias bem distintas não sei se essa tarefa é diretamente da universidade mas acho que o primeiro ponto é radicalizar a democratização ao acesso à educação”</p>	<p>A política de cotas está fundamentada nessa democratização do acesso. A aluna defende esse aspecto e comenta as dificuldades relatadas por muitos colegas para tentar se manter no curso, por questões diversas, como a alimentação, dívidas, trabalho, etc.</p> <p>Para essa pessoa, a educação ainda é vista como um privilégio. Por isso, deve haver políticas que garantam a permanência estudantil, sob pena de se perder o investimento das ações afirmativas e a pluralidade que elas trazem para o ambiente acadêmico, além da dignidade e das portas que se abrem para tantos sujeitos.</p>
<p>“e saúde eu incluo saúde mental e saúde física então acho que a base para um ser para uma pessoa qualquer estudante ter interesse na educação é essa se começar assim e depois você vai ver as metodologias de ensino enfim a questão do respeito é fundamental”</p>	<p>Depois das condições físicas, incluída a saúde mental, e do respeito, o estudante entende que as metodologias entram como fator de permanência.</p> <p>Obviamente, que a subsistência é um fator preliminar para que as pessoas possam se desenvolver.</p> <p>Quanto à questão do respeito, entendemos que as metodologias expressam não apenas uma técnica didática abstrata, mas elas sinalizam também o respeito para com os aprendizes, já que respeito vai muito além de um tratamento urbano e de gentilezas cotidianas.</p> <p>A forma como o docente trata seus alunos em relação às aprendizagens podem revelar muito sobre seu olhar sobre os estudantes, se os considera dignos ou não de serem vistos como sujeitos autônomos, livres, responsáveis e criativos. Por outro lado, pode indicar uma ótica mais verticalizada, autoritária e de passividade.</p>
<p>“então nesse momento em que a gente vive continuar priorizando a educação continuar com políticas públicas que coloquem a educação inclusão social e inclusão racial como o primeiro escalão é importante e a gente não tem mais essa garantia que a educação vai continuar sendo prioridade”</p>	<p>O aluno revela preocupação com o momento política do país e acredita ser necessário investir ainda mais nas ações afirmativas para inclusão das pessoas pobres e negras.</p> <p>Como um direito social fundamental e uma ferramenta de cidadania, a educação sempre será disputada por grupos políticos, que tentará dominar sua exploração como mercadoria ou minar projetos educacionais que invistam na autonomia dos sujeitos como cidadãos livres e emancipados. Independentemente do espectro político, esse tipo de educação representa um dever de prestar contas, significa a necessidade de propostas e atitudes mais democráticas.</p>
<p>“então o investimento em educação é essencial</p>	<p>Deixando claro que é preciso pensar na educação integral, o estudante reforça a importância de suporte psicológico aos alunos</p>

em políticas de permanência também mas sobretudo políticas e acompanhamento psicológico”	como fator de permanência estudantil ³⁰⁶ .
--	---

Uma vez que foram expostas as representações gráficas das principais análises do Iramuteq, bem como explorados os fragmentos textuais das diversas classes de cada *corpus*, avançaremos, agora, para a síntese da interpretação dos *corpora*, com as inferências finais e conclusivas.

7.2.3 Inferências e interpretações resultantes da pesquisa empírica

Após detalhada análise de trechos das entrevistas a docentes, gestores acadêmicos e alunos da UnB e da UFERSA, podemos organizar em categorias as classes geradas pela Análise CHD do Iramuteq, com intuito de sintetizar as interpretações.

A categorização compreende-se como a síntese entre a fundamentação teórica e os dados coletados. Todavia, antes de inferir as categorias, iremos extrair as subcategorias a partir de cada *cluster*, considerando o teor dos textos analisados como indicadores, juntamente com as palavras associadas a cada classe.

A Figura 7 contém a representação gráfica da CHD do *corpus* relativo às entrevistas com os docentes da UnB, o qual pode ser organizado da seguinte maneira:

TABELA 23 – ENTREVISTA COM DOCENTES DA UNB

CLASSE NA CHD	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	PALAVRAS ASSOCIADAS
Classe 1	Papel do professor em sala de aula	Vide trechos na Tabela 5	Sala, professor, novo, momento, fonte, conhecimento, aprendizagem, compartilhar
Classe 2	Pressões externas à universidade sobre o curso de Direito	Vide trechos na Tabela 6	Direito, curso, mundo, OAB, concurso, universidade
Classe 3	Planejamento necessário para formação de habilidades	Vide trechos na Tabela 7	Necessário, habilidade, plano, formação
Classe 4	Ensino prático-teórico do Direito aplicado à resolução	Vide trechos na Tabela 8	Prática, estudar, teoria, memorizar, prova, petição,

³⁰⁶ O “instrumento de avaliação de cursos de graduação” do SINAES, no indicador “apoio ao discente” atribui nota máxima há previsão de “ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados, apoio psicopedagógico, participação em centros acadêmicos ou intercâmbios nacionais e internacionais, e ações inovadoras” (BRASIL, 2017b, p. 16).

	de problemas		problema, código, aplicar
--	--------------	--	---------------------------

A Figura 19 contém a representação gráfica da CHD do *corpus* relativo às entrevistas com os docentes da UFERSA, o qual pode ser organizado da seguinte maneira:

TABELA 24 – ENTREVISTA COM DOCENTES DA UFERSA

CLASSE NA CHD	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	PALAVRAS ASSOCIADAS
Classe 1	Formação jurídica por meio de projetos de pesquisa e extensão	Vide trechos na Tabela 9	Extensão, participar, projeto, formação, área, graduação, pesquisa, orientação e perfil
Classe 2	Planejamento dos docentes em sala de aula e dos estudantes em outros momentos	Vide trechos na Tabela 10	Aula, sala, disciplina, estudo, plano, conteúdo, hora, casa, aprender
Classe 3	Política de assistência estudantil na universidade	Vide trechos na Tabela 11	Universidade, cota, bolsa, restaurante, assistência, residência e política
Classe 4	Desenvolvimento de habilidade técnicas para resolução de problemas por meio da aplicação crítica do conhecimento jurídico	Vide trechos na Tabela 12	Desenvolver, problema, direito, resolver, prático, conhecimento, solução, técnico, aplicar, capacidade, habilidade

A Figura 26 contém a representação gráfica da CHD do *corpus* relativo às entrevistas com os discentes da UnB, o qual pode ser organizado da seguinte maneira:

TABELA 25 – ENTREVISTA COM DISCENTES DA UNB

CLASSE NA CHD	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	PALAVRAS ASSOCIADAS
Classe 1	Flexibilidade curricular do curso jurídico	Vide trechos da Tabela 13	Direito, curso, obrigatório, dialogar, técnico, acadêmico, formação, padrão, aberto, liberdade, optativo
Classe 2	Métodos de ensino-aprendizagem e avaliação	Vide trechos na Tabela 14	Professor, prova, metodologia, matéria, debater, texto, seminário, ativo e avaliação
Classe 3	Política de assistência estudantil na universidade	Vide trechos na Tabela 15	Ônibus, cota, assistência, racial, complicado, estudantil, manter, político, morar e dificuldade
Classe 4	Convivência com heterogeneidade na universidade	Vide trechos na Tabela 16	Conhecer, escola, negro, pensamento, pessoa, projeto, marcante, ambiente, turma, integrar, grupo e diferente
Classe 5	Aprendizagem dentro e fora de sala de aula	Vide trechos na Tabela 17	Aula, atividade, sala, trabalho, aprender, hora, casa, tema, pesquisa, extensão e interessar

A Figura 29 contém a representação gráfica da CHD do *corpus* relativo às entrevistas com os discentes da UFERSA, o qual pode ser organizado da seguinte maneira:

TABELA 26 – ENTREVISTA COM DISCENTES DA UFERSA

CLASSE NA CHD	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	PALAVRAS ASSOCIADAS
Classe 1	Atuação pedagógica do professor e a aprendizagem do aluno em sala de aula	Vide trechos da Tabela 18	Professor, aula, estudante, avaliação, pedagógico, sala, diálogo, aprendizado
Classe 2	Interesses profissionais dos estudantes	Vide trechos na Tabela 19	Querer, passado, identificar, descobrir, vontade, advogado, doutorado, imaginar, concurso, pessoal e ramo
Classe 3	Formação jurídica por meio de projetos de pesquisa e extensão	Vide trechos na Tabela 20	Extensão, pesquisa, projeto, grupo, participar, oferecer, contato e envolver
Classe 4	Flexibilidade curricular do curso jurídico	Vide trechos na Tabela 21	Optativo, cadeira, dever, grade, obrigatório, direito, planejamento, formação e curso
Classe 5	Política de assistência estudantil na universidade	Vide trechos na Tabela 22	Educação, negro, político, permanência, classe, universidade, perfil, cota, sofrer e conseguir

Estabelecidas as subcategorias acima, vamos organizar as categorias, indicando o respectivo segmento de origem (docente ou discente) e instituição (UnB ou UFERSA), aglutinando, por aproximação temática, as subcategorias, a fim de agrupá-las nas categorias a seguir:

TABELA 27 – CATEGORIAS FINAIS DECORRENTES DE TODOS OS CORPORA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SEGMENTO/IES	CLASSE NA CHD
Aspectos didático-pedagógicos	Papel do professor em sala de aula	Docentes/UnB	Classe 1
	Métodos de ensino-aprendizagem e avaliação	Discentes/UnB	Classe 2
	Planejamento dos docentes em sala de aula e dos estudantes em outros momentos	Docentes/UFERSA	Classe 2
	Atuação pedagógica do professor e a aprendizagem do aluno em sala de aula	Discentes/UFERSA	Classe 1
	Aprendizagem dentro e fora de sala de aula	Discentes/UnB	Classe 5

Desenvolvimento de competências	Planejamento necessário para formação de habilidades	Docentes/UnB	Classe 3
	Desenvolvimento de habilidade técnicas para resolução de problemas por meio da aplicação crítica do conhecimento jurídico	Docentes/UFERSA	Classe 4
	Ensino prático-teórico do Direito aplicado à resolução de problemas	Docentes/UnB	Classe 4
Papel da pesquisa e da extensão	Formação jurídica por meio de projetos de pesquisa e extensão	Docentes/UFERSA	Classe 1
	Formação jurídica por meio de projetos de pesquisa e extensão	Discentes/UFERSA	Classe 3
Permanência estudantil	Política de assistência estudantil na universidade	Docentes/UFERSA	Classe 3
	Política de assistência estudantil na universidade	Discentes/UnB	Classe 3
	Política de assistência estudantil na universidade	Discentes/UFERSA	Classe 5
Flexibilidade curricular	Flexibilidade curricular do curso jurídico	Discentes/UnB	Classe 1
	Flexibilidade curricular do curso jurídico	Discentes/UFERSA	Classe 4
Heterogeneidade estudantil	Convivência com heterogeneidade na universidade	Discentes/UnB	Classe 4
	Interesses profissionais dos estudantes	Discentes/UFERSA	Classe 2
	Pressões externas à universidade sobre o curso de Direito	Docentes/UnB	Classe 2

Diante do exposto e considerando o referencial teórico utilizado nos capítulos anteriores da tese, podemos elencar as 6 categorias extraídas de todos os *corpora* analisados: 1) Aspectos didático-pedagógicos; 2) Desenvolvimento de competências; 3) Papel da pesquisa e da extensão; 4) Permanência estudantil; 5) Flexibilidade curricular; e 6) Heterogeneidade estudantil.

Os **aspectos didático-pedagógicos** foram enfatizados nos 4 *corpora*, destacando-se o papel do professor em sala de aula e seus os métodos de ensino-aprendizagem e avaliação, assim como o planejamento dos estudantes para além da sala de aula, visando desenvolver suas aprendizagens por meio de estudos autônomos. Ao analisarmos as entrevistas acerca desses aspectos, restou evidente a importância da sala de aula e do professor, mas houve apontamentos expressos no sentido de que o estudante é central na sua aprendizagem, o que

se adequada à nossa defesa de uma educação centrada no aluno e com uso de métodos participativos³⁰⁷.

A educação baseada em competências foi outro assunto recorrente, especialmente, entre os docentes da UFERSA e da UnB. Os discentes também trataram dessa dimensão mais ampla da formação, quando se referiram às experiências na pesquisa e na extensão (alunos da UFERSA) ou aos métodos utilizados em sala de aula pelos professores ou às aprendizagens ocorridas fora de sala de aula (alunos da UnB). O **desenvolvimento de competências**, ainda que o termo “competências” não tenha disso muito empregado nas falas, foi tematizado quando os entrevistados afirmavam a necessidade de que, na educação jurídica, haja planejamento para formação de habilidades, não apenas cognitivas (conhecimentos teórico-conceituais de conteúdos e saberes), mas de capacidades técnicas para resolução de problemas e aplicação crítica do conhecimento jurídico, a exigir, portanto, um ensino prático-teórico do Direito, como uma ciência social aplicada que prepara sujeitos aptos ao desempenho de aplicar o saber.

O **papel da pesquisa e da extensão** na formação jurídica foi um aspecto bem destacado pelos docentes e discentes da UFERSA, mas os alunos da UnB também enfatizaram o quanto a extensão e a pesquisa foram os ambientes que propiciaram as aprendizagens mais significativas, especialmente, por meio das vivências extensionistas. Por parte dos docentes da UnB, alguns comentaram que consideram importante a pesquisa e a extensão, porém com ressalvas. Nenhum se afirmou extensionista, dando a entender um perfil mais voltado ao ensino ou à pesquisa teórica. Os professores da UnB realçaram mais a importância do espaço de sala de aula, embora tenham criticado o distanciamento entre teoria e prática. Foi notório, entre os estudantes, que a diversidade de projetos de pesquisa e extensão permitiu que se sentissem mais motivados a continuar no curso, de modo que, além das habilidades e valores forjados nestes projetos, as experiências de pesquisa e extensão são atividades que promovem a permanência qualitativa, gerando sentimentos de pertença e de relevância para se e para a comunidade, não apenas acadêmica.

Por tratarmos do contexto de implementação das ações afirmativas para ingresso de estudantes egressos da escola pública, com baixa renda familiar e/ou negros, pardos,

³⁰⁷ É preciso ter ciência das demandas que as metodologias ativas suscitam para sua implementação. A pesquisa de mestrado de Stephane Hilda Barbosa Lima (2018), intitulada “Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da Escola de Direito de São Paulo (FGV DIREITO SP)”, indica alguns desafios relacionados à ansiedade dos alunos em razão do aumento das demandas de sua participação, dificuldades em avaliar essa participação para fins de atribuir nota/conceito, preparo de materiais didáticos adequados que auxiliem a preparação discente sem sobrecargas, preparação docente, gestão do tempo pelo estudante que trabalha e estagia, uso de novas tecnologias, apoio e investimentos institucionais em suporte aos docentes e discentes.

indígenas e pessoas com deficiência, evidentemente, exsurgiu a preocupação com a **permanência estudantil**. Os entrevistados corroboraram no sentido de que a gestão universitária precisa efetivar uma política de assistência estudantil, especialmente, voltada para alunos cotistas, tanto por meio de bolsas e outros auxílios à alimentação (restaurante universitário), moradia (residência universitária), transporte, etc., além de promover ações para combater discriminações raciais e dar suporte psicológico aos estudantes, a fim de que estes não apenas aprendam passivamente, mas possam também transformar o ambiente acadêmico.

A **flexibilidade curricular** foi outra categoria de destaque nas falas dos alunos. Quando os docentes se referiam à flexibilidade, diziam respeito mais às suas estratégias de ensino e não em termos de mudanças estruturais do curso. Isso aponta, de certa forma, para o incômodo ou maior demanda por reformas ou novos projetos de curso por partes dos estudantes, o que é significativo, tendo em vista que a instituição deve promover as aprendizagens destes de forma mais adequada possível. Nas narrativas dos estudantes, houve muitas referências às “cadeiras” (disciplinas/componentes curriculares) optativas e obrigatórias, se referindo à matriz curricular como “grade”. Apesar de serem favoráveis a mudanças, as posições foram no sentido de equilibrar, um padrão mínimo entre os cursos do país, porém com espaços abertos para dialogar e construir itinerários formativos mais livres e flexíveis, incluindo, sempre, aspectos técnicos (dogmáticos) e também acadêmicos (crítico-reflexivos), consequentemente, contemplando os diversos perfis estudantis.

Por fim, a **heterogeneidade estudantil** foi uma categoria que emergiu nas narrativas dos entrevistados quando tratavam dos desafios contemporâneos, especialmente, da universidade pública. Os discentes da UnB enfatizaram bastante o quanto a convivência com colegas de diversas origens étnico-raciais e de segmentos socioeconômicos distintos foram significativas para mudanças de percepção sobre a realidade, incluindo, a forma de encarar o Direito. Nessa linha, foi comentado acerca do impacto da heterogeneidade no processo de produção do conhecimento, com a participação de pessoas oriundas de escolas públicas, negras e pobres, ainda que este quantitativo não seja tão expressivo, o que levanta a hipótese de fraudes ao sistema. De toda forma, essa vivência foi tida como marcante pelos alunos, que visualizam o desafio de criar, na universidade, um ambiente integrado e não segmentado em grupos fechados em razão das diferenças.

Por sua vez, os discentes da UFERSA realçaram que a heterogeneidade, além de diferenças culturais e sociais, que apontam para variadas histórias de vida dos sujeitos, acarreta também múltiplas reflexões sobre possibilidades, perspectivas e interesses futuros

dos estudantes, sobretudo, de ordem profissional. Nesse processo de descoberta acerca da carreira, a interação com pessoas e projetos diferentes tem sido relevante para orientar as escolhas. Nesse sentido, também inserimos as falas dos docentes da UnB, que destacaram as pressões externas à universidade que o curso de Direito de Direito sofre, especialmente, vindas do mundo do trabalho, como os estudos direcionados para concursos e a atuação da OAB (referindo-se aos exames da Ordem e às intervenções dela na discussão das diretrizes curriculares dos cursos jurídicos no país), algo que se conecta com as perspectivas de futuro imaginadas e projetadas pelos estudantes e termina por afetar o modo de conduzir a formação jurídica. Essas influências internas e externas modulam muitas das práticas docentes e também das posturas dos estudantes, confirmando a pluralidade de interesses e subjetividades, a demandar uma formação complexa, como temos proposto.

Em meio a posições variadas dos entrevistados, no geral, pudemos inferir menos resistências e muito mais sensibilidades e aberturas para discussão e implementação de projetos curriculares flexíveis e baseados em competências, ampliando o uso de metodologias ativas de ensino e a diversidade de projetos de pesquisa e de extensão, aproveitando e respeitando toda a heterogeneidade estudantil e os diferentes perfis docentes, aos quais é fundamental prestar todo suporte didático-pedagógico e formações continuadas para planejarem suas práticas educacionais. Essa formação pedagógica aos docentes deve ser acompanhada também de clareza quanto às responsabilidades dos discentes em seus processos de aprendizagem. Com efeito, essa pluralidade está provocando reações positivas nos membros da comunidade acadêmica, pressionando a gestão a adotar uma política institucional de assistência estudantil voltada à equidade educacional e à permanência de qualidade dos alunos, ainda deficitária, pelo olhar dos entrevistados, mas que tem se fortalecido.

Apesar dos avanços, pudemos concluir no sentido de que os cursos jurídicos da UnB e UFERSA, considerando a **hipótese** construída na etapa da pré-análise, acima descrita, ainda são marcados por processos de ensino-aprendizagem e também de avaliação que não centralizam o estudante ou as competências, mas o professor e os conteúdos, sem adequações epistemológicas ou metodológicas substanciais em virtude da heterogeneidade estudantil.

Entendemos ter atingido o **objetivo** da pesquisa empírica, de não apenas demonstrar o quadro atual dos cursos jurídicos examinados, mas de, com isso, identificar aspectos e perspectivas que sinalizem potencialidades e desafios para concretização da concepção de educação que estamos a defender.

Ainda há resistência docente à ideia de que os interesses dos alunos devam afetar as formas de ensinagem. Isso reflete certa adequação acrítica ou uma indiferença às demandas

dos alunos em nome da preferência por certo método de aula, seja por uma questão de estilo mesmo ou em razão do conforto, no sentido de agradar à maioria e desencarregar-se de trazer inovações, como se as diversidades de métodos e de teorias atrapalhassem a aprendizagem.

Embora haja um discurso majoritário, por parte dos docentes, de inclusão e preocupação com os alunos diferentes étnico-culturalmente e desiguais socioeconomicamente, o que é muito relevante do ponto de vista de fomentar um ambiente acolhedor de convivência interpessoal, faltaram elementos narrativos que indicassem ações concretas, do ponto de vista, dos recursos didático-pedagógicos voltados a demonstrar ou mesmo exemplificar de modo estrutural uma postura sensível e também direcionada a gerir as aprendizagens num contexto plural.

Notamos que, pontualmente, alguns entrevistados citaram uma ou outra situação pedagógica, porém não uma sistemática ação que fosse fruto de um planejamento prévio ou habitual. Pareceram-nos mais atitudes eventuais diante da premente necessidade de tomar decisão perante um conflito emergente. Tal situação não é negativa ao extremo, ao contrário, sinaliza um espaço favorável ao desenvolvimento de projetos institucionais voltados à gestão educacional da heterogeneidade discente.

Assim, com base em nosso aporte teórico, podemos afirmar que as práticas educacionais vivenciadas nas citadas instituições, possuem características que, ainda, não favorecem uma adequada formação por competências, sobretudo, as de caráter socioafetivo, ligadas a valores éticos necessários para que a pluralidade cultural seja vivenciada na sociedade contemporânea, o que deve ir além das competências cognitivas e técnicas.

A aprendizagem e o currículo baseados em competências não se mostraram tão relevantes ou significativos nas falas dos entrevistados, diante da ênfase conteudista de alguns quando reconheciam a dificuldade de tratar todo o conteúdo de sua disciplina, ainda que tenham reconhecido que o papel da educação seria formar habilidades, preparar o aluno para a vida, etc.

Quando indagados sobre como costumam desenvolver as competências estabelecidas pelas DCN do MEC para os cursos jurídicos, os participantes foram genéricos na forma de pontuar como planejam as atividades ou como tratam as competências como objetivos educacionais dos componentes curriculares ou de outras atividades acadêmicas. Claro que isso não significa que tais competências não sejam bem desenvolvidas (para isso seria necessário aplicar um método avaliativo, até mais amplo do que o ENADE, o que escapa ao alcance desta investigação). O que afirmamos é que o ensino-aprendizagem não conta com

um sistemático planejamento voltado para aqueles objetivos, com descritores, indicadores, parâmetros, recursos e técnicas para processar as aprendizagens e aferi-las.

Portanto, é preciso deixar bem claro que não estamos avaliando a qualidade dos cursos ou a eficiência das práticas dos seus docentes. Contudo, a partir das respostas recebidas, estamos vislumbrando o quão próximo ou não as práticas narradas estão da proposta pedagógica que estamos a defender. Partimos do pressuposto de confiabilidade nos sujeitos e também da ausência de meios concretos para averiguar a veracidade dos discursos em relação ao cotidiano. O contraste entre as falas dos professores e as falas dos alunos, e vice-versa, é o único recurso disponível, para analisar o quadro contemporâneo ao momento da coleta dos dados, que se concentrou mesmo em examinar os discursos dos sujeitos do campo.

Algo que ficou nítido foi que os docentes têm um grau de autonomia tão elevado que se sentem livres de pressão da gestão acadêmica ou abandonados por ela. No primeiro caso, livres para fazer nas disciplinas, por exemplo, o que entender mais pertinente. No outro caso, abandonados pela gestão da universidade, que não lhes prestaria o apoio necessário para suas atividades. Raros os docentes que afirmaram receber suporte adequado, alguns até desconheciam tal possibilidade ou existência de um órgão com essa atribuição específica, tanto ligado à formação docente quanto ao auxílio nas rotinas acadêmicas.

De certa forma, isso também manifestou o afastamento entre os próprios membros do corpo docente, em termos de ausência de um planejamento conjunto para o curso, o que favorece uma desintegração do currículo e afeta o itinerário formativo dos alunos. A integração curricular apontaria no sentido de atividades conjuntas ou, pelo menos, planejadas coletivamente, seja por áreas ou interdisciplinarmente. Essa situação encontrada, todavia, favorece a disciplinarização do conhecimento e dificulta a implantação de um *core curriculum* que elegeria os saberes mínimos (conteúdos essenciais da doutrina, legislação e jurisprudência, por exemplo), a partir dos quais se introduziriam outros conhecimentos (prévios dos alunos, de suas culturas, etc.), para articular cognição, habilidades, atitudes e valores, com recurso a métodos variados e diversos níveis de avanço nas competências que se projetam para os egressos.

Poucas foram as referências a metodologias ativas por parte dos docentes. Os estudantes, por sua vez, criticaram a ausência do ensino mais participativo, mas reconheceram que algumas tentativas de aplicar métodos ativos pareciam menos eficientes do que as tradicionais aulas expositivas, tanto pela falta de responsabilidade de alguns alunos quanto pela dificuldade de planejamento docente, **nos permitindo visualizar esse** desafio de planejar ações para situações diversas daquelas tradicionalmente encontradas. A ausência dessa

expertise revela poucas experiências de inovação e de investimento real e mais profundo no potencial dos estudantes. Essa percepção, em parte, nos anima por contemplar certo tom autocrítico dos discentes, bem como a compreensão de que os métodos ativos não são os únicos e nem sempre aplicáveis como estratégias mais eficientes. Por outro lado, pode-se vislumbrar certa predisposição dos docentes de dinamizarem novas metodologias e, ainda que com percalços, manifestam abertura para aprender novas formas de ensinar e avaliar, o que sinaliza para a gestão acadêmica a necessidade de políticas institucionais de formação docente³⁰⁸, para aproximações mútuas e trocas de experiências entre educadores de diversas áreas.

Temos que registrar também que ouvimos várias frases animadoras no tocante à diversificação de métodos e indícios de aberturas didático-pedagógicas para inovação, todavia, as técnicas de aprendizagem foram vistas como, em si, aptas a “nivelar” os alunos diferentes. Tal modo de “inclusão” pode ser invisibilizador se a intenção for neutralizar as diferenças e ocultar as desigualdades, e não abordá-las como elementos enriquecedores dos processos de ensino-aprendizagem e não apenas como uma vulnerabilidade ou desvantagem sociopedagógica para os grupos minoritários beneficiários do sistema de cotas.

³⁰⁸ A necessidade de formação continuada de professores, para além da pós-graduação, especialmente, na área do Direito, que possui a graduação na forma de bacharelado, nos indica a importância de se refletir sobre a inserção de competências ligadas a aspectos didático-pedagógicos nos cursos jurídicos. As pesquisas neste campo sinalizam o interesse e envolvimento dos juristas nestas questões típicas das licenciaturas. Não seria demais projetar “licenciaturas em Direito”, por meio de estudos complementares ou graduações específicas, como em muitas outras áreas do conhecimento.

8 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, abordamos como a educação jurídica vem sendo vivenciada na FD-UnB e na UFERSA, no contexto de diversidade e desigualdade sociocultural dos seus estudantes, investigando, a partir das narrativas dos seus docentes, alunos e gestores acadêmicos, como seus cursos de graduação estão se desenvolvendo. Isso teve o intuito central de examinar as perspectivas de inovações pedagógicas que seriam compatíveis com a formação de competências e as aprendizagens significativas dos seus respectivos discentes.

Em nossa revisão de literatura, pudemos perceber a escassez de estudos sistemáticos sobre os resultados que a política de cotas tem proporcionado aos estudantes beneficiários. Constatamos que há muito menos produção a tratar da transformação das instituições e de suas práticas educacionais, em decorrência da implantação do sistema de cotas para ingresso nas universidades federais. Contudo, o fato é que essas ações afirmativas modificaram o cenário e o perfil estudantil dos cursos das IFES e há farta produção acadêmica que indica a necessidade de reformulações curriculares, metodológicas e de gestão para responder às demandas desta nova realidade.

Ao ambiente multicultural das instituições de ensino, como podemos concluir, deve corresponder uma abordagem intercultural nos processos de ensino-aprendizagem. Nos cursos jurídicos, as inovações que defendemos incluem também a concretização de projetos pedagógicos de curso mais autônomos e criativos, com seus currículos baseados em competências, o que está em consonância com as diretrizes nacionais vigentes, abertos a conteúdos que dialoguem com as histórias de vida dos estudantes, além do conhecimento científico essencial para a formação técnica e ético-cidadã de habilidades, atitudes e valores.

Para que isso se viabilize, afirmamos a imprescindibilidade do emprego de metodologias ativas ou participativas, centralizando os alunos nas relações de aprendizagem dinamizadas, o que implica em novas formas empoderar e corresponsabilizar discentes e docentes, não apenas em sala de aula, mas também na pesquisa e na extensão. Com isso, a interdisciplinaridade deve se fazer presente no cotidiano na educação jurídica, de modo a atender, com a ecologia de saberes, às pluralidades que marcam o ensino superior.

A educação de qualidade, neste contexto, precisa ser dotada de acessibilidade epistemo-metodológica, porquanto não pode abrir mão do critério de equidade para projetar a efetiva inclusão e permanência estudantis, com aprendizagens significativas e aptas a transformar o ambiente acadêmico. Por isso, o docente precisa assumir um papel diferenciado daquele de mero expositor de conteúdos técnicos ou dogmáticos, para planejar e organizar,

didático-pedagógicamente, as atividades de ensino-pesquisa-extensão e avaliação adequadas aos sujeitos que participam dos processos de aprendizagem. Por sua vez, a gestão universitária também precisa fornecer as condições para essas práticas, com suporte aos discentes e aos docentes, em termos de assistências físico-materiais, infraestruturais, psicológicas e de formação continuada.

No primeiro capítulo da pesquisa, foram esclarecidas questões de ordem metodológica e relativas ao referencial teórico que embasou a investigação.

No segundo capítulo da tese, tratamos as políticas afirmativas de acesso à educação superior no Brasil, destacando aspectos da multiculturalidade, a abordagem jurisprudencial e seus aspectos normativos. Concebemos que a heterogeneidade estudantil é composta pelas desigualdades socioeconômicas e diferenças étnico-culturais entre os discentes, e que ela foi assegurada e ampliada pelas cotas universitárias, correspondendo a uma expressão de pluralidade nos espaços educacionais e que o debate sobre a constitucionalidade dessa política suscitou argumentos “socioacadêmicos” por partes dos ministros do STF. Nos julgados analisados, foram bastante tematizadas as funções sociais projetadas para o ensino superior e suas respectivas instituições, evidenciando que o debate sobre educação é indissociável de questões político-ideológicas, ao mesmo tempo em que demonstrou a pouca ênfase no que diz respeito à potencialidade que a heterogeneidade estudantil tem de transformar a educação formal e seus ambientes de aprendizagens.

No terceiro capítulo, examinamos alguns dispositivos legais para destacar algumas previsões e expectativas normativas em torno da implantação das cotas de acesso às universidades. Logo, restou patente que o grande desafio, após o ingresso dos alunos, se concentra em garantir a permanência estudantil e uma concepção de qualidade da educação que considere a equidade nos processos de aprendizagem, se a pretensão real for de promover um cenário de efetiva democratização da educação superior brasileira. Neste contexto e focando nas IES federais, vimos que o REUNI estabeleceu diretrizes que extrapolam a expansão física das universidades e que fornecem perspectivas alinhadas à gestão da heterogeneidade discente, com políticas de assistência estudantil e de inovações pedagógicas, curriculares e metodológicas.

No quarto capítulo, as questões epistemológicas fundamentais para se pensar uma proposta pedagógica foram enfrentadas, no sentido de revelar as imbricações filosóficas entre a teoria do conhecimento e as teorias pedagógicas. Ademais, tratamos sobre a cientificidade da educação e como esta se atrela a demandas políticas e de grupos de interesse. Com isso, pudemos afastar a ideia de neutralidade ou de infalibilidade de qualquer proposta pedagógica.

Em seguida, no quinto capítulo, discutimos diversas teorias de aprendizagem e de currículo, momento no qual evidenciamos as disputas no pensamento político-pedagógico que gravitam em torno delas, demarcando o cenário de beligerância epistêmico-ideológica em que se inserem as referidas teorias. Como resultado, sustentamos a aprendizagem e o currículo baseado em competências como a proposta mais propícia ao desenvolvimento de inovações pedagógicas compatíveis e necessárias, especialmente, no contexto da educação pública, plural e democrática, marcada pela presença da heterogeneidade estudantil, com ênfase sobre a formação jurídica.

Antes de encerrar com a pesquisa empírica, no sexto capítulo, apresentamos como a concepção de currículo baseado em competências tem se desenvolvido no cenário das políticas curriculares e como esta perspectiva se adequa às demandas da pluralidade discente. Neste instante, apresentamos um quadro descritivo de como as políticas curriculares brasileiras caminharam em direção às competências, sobretudo, como parâmetros para a educação jurídica brasileira, além de trazer a lume como a pedagogia das competências está sendo projetada em escala transnacional, no sentido de fomentar autonomias e ações didático-pedagógicas inovadoras.

Por fim, o sétimo capítulo procedeu à abordagem empírica dos cursos de graduação em Direito da UFERSA e da Faculdade de Direito da UnB e, cujas instituições foram, brevemente, caracterizadas e, com isso, foi possível identificar que os documentos oficiais orientadores destas IES já contemplam a projeção de uma educação centrada no aprendiz, com uso de métodos de ensino participativos e voltada à formação por competências, de forma interdisciplinar, e pensando nas dimensões cognitivas, técnicas e interpessoais.

A análise de conteúdo das entrevistas de docentes (incluindo gestores acadêmicos) e de discentes nos permitiram inferir que as práticas educacionais, narradas como sendo vivenciadas nas graduações em comento, indicam horizontes abertos para modelos educacionais inovadores, consoante a nossa proposta educacional e as atuais diretrizes curriculares nacionais, mas também apontaram para algumas resistências de parte dos sujeitos interrogados, além de desafios para a gestão no tocante à capacitação e suporte contínuos aos docentes e discentes. Não se constatou, num olhar comparativo, diferenças relevantes entre as narrativas dos sujeitos que vivenciam e constroem a graduação em Direito da FD-UnB e da UFERSA.

Apesar dos avanços, pudemos concluir no sentido de que os cursos jurídicos da UnB e UFERSA, ainda, são marcados por processos de ensino-aprendizagem e também de avaliação que não centralizam o estudante ou as competências, mas o professor e os conteúdos, sem

adequações epistemológicas ou metodológicas substanciais em virtude da heterogeneidade estudantil.

As práticas educacionais vivenciadas nas citadas instituições possuem características que, assim, não favorecem uma adequada formação por competências, sobretudo, as de caráter socioafetivo, ligadas a valores éticos necessários para que a pluralidade cultural seja vivenciada na sociedade contemporânea, indo além das competências cognitivas e técnicas.

A aprendizagem e o currículo baseados em competências não se mostraram tão relevantes ou significativos nas falas dos entrevistados, os quais, apesar de reconhecerem que a educação deve formar habilidades e preparar o aluno para a vida, centralizam a sala de aula e o aspecto conteudista das práticas de ensino-aprendizagem.

Raras foram as referências a metodologias ativas por parte dos docentes. Os estudantes, por sua vez, criticaram a ausência do ensino mais participativo, mas reconheceram que algumas tentativas de aplicar métodos ativos pareciam menos eficientes do que as tradicionais aulas expositivas, tanto pela falta de responsabilidade de alguns alunos quanto pela dificuldade de planejamento docente, nos permitindo visualizar esse desafio de planejar ações para situações diversas daquelas tradicionalmente encontradas. A ausência dessa *expertise* revela poucas experiências de inovação e de investimento real e mais profundo no potencial dos estudantes. Essa percepção discente indica certo tom autocrítico e uma compreensão de que os métodos ativos não são as únicas estratégias eficientes. Por outro lado, notamos a predisposição dos docentes de dinamizarem novas metodologias, novas formas de ensinar e avaliar.

Algumas falas dos entrevistados sobre inovações didático-pedagógicas foram no sentido de “nivelar” os alunos diferentes. Esse modo de “inclusão” pode ser invisibilizador se a intenção for neutralizar as diferenças e ocultar as desigualdades, e não abordá-las como elementos enriquecedores dos processos de ensino-aprendizagem, não apenas como uma vulnerabilidade ou desvantagem sociopedagógica dos aprendizes.

De modo mais específico, exurgiram nas narrativas dos entrevistados, tanto alunos quanto professores, falas direcionadas a aspectos que consideramos fundamentais para inovações pedagógicas no contexto de sociocultural heterogêneo. Essas falas foram organizadas em 6 categorias extraídas do *corpus* analisado: 1) Aspectos didático-pedagógicos; 2) Desenvolvimento de competências; 3) Papel da pesquisa e da extensão; 4) Permanência estudantil; 5) Flexibilidade curricular; e 6) Heterogeneidade estudantil.

Estas categorias se compatibilizam com nossa perspectiva teórica e se coadunam com nossas percepções acerca das transformações educacionais que precisam ocorrer para que haja

equidade nos processos de ensino-aprendizagem, sendo identificadas, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa, majoritariamente, posturas favoráveis a mudanças e inovações, sendo algumas poucas resistências mais atreladas à incerteza acerca de se o novo seria melhor do que aquilo que, habitualmente, se vivencia. Noutros casos, bem minoritários, as posições que se chocam com nossa proposta educacional tinham um caráter mais ligado à forma de encarar a educação jurídica e sua função social.

Em síntese, podemos identificar um cenário carente de práticas educacionais alinhadas à nossa tese, mas um ambiente profícuo e aberto às inovações que defendemos para a educação jurídica. Os sujeitos apontam para cursos com escassas iniciativas inovadoras concretas, faltando-lhes planejamentos coletivos, a fim de que tenham sustentabilidade, não firam as autonomias institucionais, dos docentes ou dos alunos, porém não se limitem a esforços individuais marginalizados e com pouca repercussão na formação dos bacharéis em Direito, nas transformações da comunidade acadêmica e da sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/%20article/download/38/20>>. Acesso em: 20. nov. 2017.
- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estud. hist.** (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan/jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 out. 2017.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa; São Paulo: Presença; Martins Fontes, 1970.
- ALVES, Mario Aquino; GALEAO-SILVA, Luis Guilherme. A crítica da gestão da diversidade nas organizações. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 20-29, set. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902004000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 nov. 2017.
- ALVES NETO, Henrique Fernandes. **As definições, funções, sentidos atribuídos ao ensino médio após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996**: disputas para além da emancipação e competências. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000196057>> Acesso em 09 mar. 2019.
- ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- ANDRADE, Édison Prado de. **A educação familiar desescolarizada como um direito da criança e do adolescente**: relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10112014-111617/publico/EDISON_PRADO_DE_ANDRADE_rev.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2018.
- ANDRADE, Paulo Raphael Oliveira. **A Antropologia Filosófica de Henrique Cláudio de Lima Vaz como superação do reducionismo antropológico**. 163 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19802/2/Paulo%20Raphael%20Oliveira%20Andrade.pdf>>. Acesso em 07 jun. 2019.
- AQUINO, Jairo Santos. **As representações sociais acerca do ensino superior a distância da UFES**: a percepção de egressos dos cursos de Administração e Física. 91 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

Disponível em:

<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2533/1/tese_9199_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final%20-Jairo%20Aquino.pdf>. Acesso em 08 abr. 2019.

ARAUJO, Tamires Sousa; LIMA, Francielly Dornellas Correia; OLIVEIRA, Ana Clara Lacerda; MIRANDA, Gilberto José. Problemas Percebidos no Exercício da Docência em Contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças (Online)**, v. 26, p. 93-105, 2015.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcf/v26n67/pt_1519-7077-rcf-26-67-00093.pdf>. Acesso em: 20. nov. 2017.

ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 858-881, dez. 2015.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n158/1980-5314-cp-45-158-00858.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROS, Rosanna. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e173244, Ago. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e173244.pdf>>. Acesso em: 05 Mar. 2019.

BASTOS, Rogério Lustosa. **Ciências humanas e complexidades**: projetos, métodos e técnicas de pesquisa: o caos, a nova ciência. 2 ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

BELLO, Kissel Quintana. Explicando o bem-estar de estudantes latino-americanos de pós-graduação no Brasil. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá (Colombia). vol. 36, n 1, pp. 111-128, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v36n1/1794-4724-apl-36-01-00111.pdf>>. Acesso em 13. mar. 2019.

BENEITONE, Pablo; et al (Ed.). **Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina**: Relatório Final – Proyecto Tuning – América Latina (2004-2007). Bilbao: Universidad de Deusto, 2007. Disponível em: <http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIIFinal-Report_PT.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2019.

BERTÚLIO, Dora Lucia de Lima. **Direito e relações raciais**: uma introdução crítica ao racismo. 263 f. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1989. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106299/PDPC0003-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 15 jul. 2019.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina E. Maciel de. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 28, p. 141-159, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BLOOM, Benjamin. **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio afetivo. Porto Alegre, Globo e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1972.

BOLÍVAR, Antonio. La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. especial, p. 68-94, dez. 2007. Disponível em: <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-73427>>. Acesso em 28 mar. 2019.

BONISSONI, Natammy Luana de Aguiar. **A inviabilidade de subsistência de um ambiente multicultural laico**. 260 f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade do Vale do Itajaí – Universidade de Perugia, Itajaí, 2017. Disponível em: <<https://www.univali.br/Lists/TrabalhosDoutorado/Attachments/173/Tese%20-%20Natammy%20Luana%20de%20Aguiar%20Bonissoni.pdf>>. Acesso: 17. mai. 2018.

BORGES, Inez Augusto. **Componentes essenciais da educação por princípios**. São Paulo: Inez A. Borges Consultoria Educacional, 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. **Pessoa humana e direitos humanos na Constituição brasileira de 1988 a partir da perspectiva pós-colonial**. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Direito, São Leopoldo, RS, 2009.

BRANDÃO, Rodrigo. O STF e o dogma do legislador negativo. **Direito, Estado e Sociedade** (Impresso), v. 44, p. 189-220, 2014. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/o_stf_e_o_dogma_do_legislador_negativo.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018.

BRASIL. **A democratização e expansão da educação superior no país (2003 – 2014)**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 18. nov. 2017.

_____. Ministério de Educação. **Base nacional comum curricular**: ensino médio. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16. jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares do curso de direito**. Comissão de Especialistas de Ensino de Direito (CEED). Comissão de Consultores *ad hoc*. Brasília: CEED, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir_dire.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação básica**. Brasília, MEC, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 15. Jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Gerais do REUNI**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 18. nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Em 3 anos, 150 mil negros ingressaram em universidades por meio de cotas**. Brasília: MEC, 2016 Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/2016/03-marco/em-3-anos-150-mil-negros-ingressaram-em-universidades-por-meio-de-cotas>>. Acesso em: 19. fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância**. Brasília, INEP, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf>. Acesso em: 18. nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância**. Brasília, INEP, 2017b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf>. Acesso em: 13. mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Nível social do aluno e formação do professor são determinantes**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/21521-nivel-social-do-aluno-e-formacao-do-professor-sao-determinantes>>. Acesso em: 16. out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parecer n.º 3, de 10 de março de 2004**. Brasília, 2004a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 09 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parecer n.º 55/2004, de 18 de fevereiro de 2004**. Brasília, 2004b. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/ces0055_2004.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parecer n.º 211/2004, de 08 de julho de 2004**. Brasília, 2004c. Reconsideração do Parecer CNE/CES 55/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces211_04.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parecer n.º 635/2018, de 04 de outubro de 2018**. Brasília, 2018a. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/100131-pces635-18/file>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004d. **Diário Oficial da União**, Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, Brasília, 22 de jun. 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017c **Diário Oficial da União**, Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, Brasília, 22 de dez. 2017, Seção 1, p. 41-44. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2018**. Brasília, 2018b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n.º 9, de 29 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em 09 abr. 2019.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação direta de inconstitucionalidade 3.330-DF**. Inteiro teor do acórdão, 129 f. Relator: Ministro Ayres Britto. Brasília, 03 mai. 2012a.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de descumprimento de preceito fundamental 186-DF**. Inteiro teor do acórdão, 233 f. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski. Brasília, 26 abr. 2012b.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 597.285-RS**. Inteiro teor do acórdão, 75 f. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski. Brasília, 09 mai. 2012c.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>>. Acesso em 05 abr. 2019.

_____. **Tutorial para uso do software Iramuteq**. Florianópolis: LACCOS, IRAMUTEQ, 2018. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018>>. Acesso em 05 abr. 2019.

_____. **Tutorial para uso do software Iramuteq**. Florianópolis: LACCOS, IRAMUTEQ, 2016. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf>. Acesso em 27. abr. 2019.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Repercussão do Estado Gestor como regulador na ação pedagógica da educação jurídica. In: FLORES, Paulo Roberto Moglia Thompson (Org.). **OAB Ensino Jurídico: desafios rumo à educação jurídica de excelência**. Brasília: OAB, 2011, p. 13-25.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 13-24.

_____. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf>>. Acesso em: 11. mai. 2018.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em: 16. mai. 2018.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, mar. 2012b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2018.

CARDOSO, Juliana dos Santos. **Percepção da qualidade de vida de sobreviventes de linfoma de Hodgkin**. 57 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31265/1/2017_JulianadosSantosCardoso.pdf>. Acesso em 08 abr. 2019.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em 08 abr. 2019.

CASAGRANDA, Edison Alencar. A filosofia e a disciplinarização do saber: diálogo e poder na escola. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 23, n. 2, p. 329-343, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/6540/3961>>. Acesso em: 19. fev. 2018.

CASTRO, Amanda; KOELZER, Larissa Papaleo; CAMARGO, Brígido Vizeu; BOUSFIELD, Andréa Barbará da Silva. Representações sociais na internet sobre cotas para negros em universidades federais. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v.15, n. 106, p. 202-220, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/1984-8951.2014v15n106p202/pdf_8>. Acesso em 27 abr. 2019.

CEPÊDA, Vera Alves; MARQUES, Antonio Carlos Henriques. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais (UNESP)**, Araraquara, v. 42, p. 161-192, 2012.

CERONI, Mary Rosane. Educação continuada da docência e a ampliação sistêmica do conhecimento – visão de um pedagogo. In: FLORES, Paulo Roberto Moglia Thompson (Org.). **OAB Ensino Jurídico: desafios rumo à educação jurídica de excelência**. Brasília: OAB, 2011, p. 67-84.

CICCI, Luís Cláudio. Governo promete medidas em relação a cotas para negros, pobres e indígenas. **Correio Braziliense**, Brasília, 03 mar. 2007. Disponível em: <http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/brasil/2017/07/03/internas_polbraeco,606669/governo-promete-medidas-em-relacao-a-cotas-para-negros-pobres-e-indig.shtml>. Acesso em: 18. nov. 2017.

COELHO, Carlos Meireles. **Da escola confessional à escola plural**. In: Fórum da Educação Moral e Religiosa Católica, p. 27-37, Lisboa: SNEC, 2005.

COLL, César. **As competências na educação escolar: pouco mais que uma moda e bem menos que um remédio**. In: CAVALCANTI, Zélia (Org.) 30 olhares para o futuro, São Paulo: Escola Vila, 2010. Disponível em: <http://www.vila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/10_C%E9sar_coll.pdf>. Acesso em 06 mar. 2019.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma “visão” do futuro. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 241-258, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 fev. 2018.

COSTA NETO, Antonio Gomes da. As ações afirmativas para negros e o sistema de acompanhamento e avaliação da Lei nº 12.711/12. **Educação pública**, Rio de Janeiro, v. 15, ed. 19, 29 set. 2015, p. 1-22, 2015. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/as-acoes-afirmativas-para-negros-e-o-sistema-de-acompanhamento-e-avaliacao-da-lei-no-12-71112>>. Acesso em: 16. nov. 2017.

COSTA, Renata Cristina de Faria Gonçalves; FROTA, João Otávio Fidanza. Autonomia discente e valorização de subjetividades no Projeto Pedagógico da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. **Revista dos Estudantes de Direito da UnB**, v. 1, n. 11, p. 303-319, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/redunb/article/view/20262>>. Acesso em 13 jul. 2019.

COSTA, Sérgio. Da desigualdade à diferença: direito, política e a invenção da diversidade cultural na América Latina. **Contemporânea**, v. 5, n. 1 p. 145-165, Jan/Jun, 2015. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/download/300/132>>. Acesso em: 11. mai. 2018.

COVATTI, Fabio Aléssio Alfredo; FISCHER, Julianne. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 305-318, maio/ago. 2012. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4085/3822>>. Acesso em: 20. nov. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a reforma Rivadávia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0530108>>. Acesso em 15 jul. 2019.

DANTAS, San Tiago; FALCÃO, Joaquim; STUCKEY, Roy. Ensino jurídico e método de caso. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getulio Vargas, 2010. 124 p. (Cadernos FGV Direito Rio. Educação e direito, vol. 3).

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez / Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

_____. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, vol. 14, n. 1, p. 73-78, jan/jun 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

DINIZ, Maria do Carmo Nascimento. A complexidade da articulação entre o conhecimento escolar e o cotidiano de vida. In: PACHECO, José Augusto de Brito; AGUIAR, Márcia Angela da Silva; SOUSA, Joana. (Orgs.) **Currículo, história social das disciplinas, conhecimento escolar, gestão da escola e tecnologias**. Recife: ANPAE, 2017, p. 138-145.

DOOYEWEERD, Herman. **No crepúsculo do pensamento ocidental**: estudos sobre a pretensa autonomia do pensamento filosófico. São Paulo, Hagnos, 2010.

DOURADO, Pérola Cavalcante *et al.* Aprendizagem individual, suporte organizacional e desempenho percebido: um estudo com docentes universitários. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, vol. 34, e178191, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e178191.pdf>>. Acesso em 09 abr. 2019.

DUARTE, Evandro Charles Piza. Princípio da Isonomia e Critérios para a Discriminação Positiva nos Programas de Ação Afirmativa para Negros (afro-descendentes) no Ensino Superior. In: **ABC Revista de Direito Administrativo Constitucional**, ano 7, n. 27, jan./mar.2007. Belo Horizonte: Fórum, 2007.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>>. Acesso em 19 abr. 2019.

ESCUREDO, Tirma Lina Pérez. El diálogo intercultural como gestión de la multiculturalidad: un reto por alcanzar. **Dossier para una Educación Intercultural**. Fuhem. Disponível em: <<http://www.fuhem.es/ecosocial/dossier->

intercultural/contenido/2%20EL%20DI%20C1LOGO%20INTERCULTURAL.pdf>. Acesso em: 18. mai. 2018.

EVA, Luiz Antônio Alves. Sobre as afinidades entre a filosofia de Francis Bacon e o ceticismo. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 47, n. 113, p. 73-97, jun/2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/kr/v47n113/31142.pdf>>. Acesso em 26 dez. 2018.

FABELA-CÁRDENAS, Martha Armida. Estudiantes universitarios frente al cambio educativo: seis maneras de ver el panorama. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, vol. 1, n. 2, Bogotá, 2009, p. 341-356. Disponível em: <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/download/3389/2578>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

FARRANHA, Ana Claudia. Ações afirmativas no Brasil: Discursos e propostas de uma década. In: FARRANHA, Ana Claudia; EGG, Rafaela (Orgs.) **Igualdade Racial: principais resultados**. Projeto Desenvolvimento de uma Política Nacional para Eliminar a Discriminação no Emprego e na Ocupação e Promover a Igualdade Racial no Brasil. Brasília: OIT – Secretaria Internacional do Trabalho, 2006, p. 56-66. Disponível em: <http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/discrimination/pub/oit_igualdade_racial_02_234.pdf>. Acesso em: 05. jan. 2018.

_____. Equidade e política pública: anotações para uma metodologia de avaliação. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social (RIGS)**, Salvador, v. 3, n. 3, p. 180-198, set/dez, 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/rigs/article/view/9170/11631>>. Acesso em: 06. jan. 2018.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2019.

FEIJÃO, Aimée Guimarães. **Entre famas, esperanças e cronópios**: análise dos discursos curriculares promovidos pela FD-UnB. 2015. 211 f. Dissertação de Mestrado em Direito, Estado e Constituição – Universidade de Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18890/1/2015_Aim%C3%A9Guimar%C3%A3esFeij%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 13. jul. 2019.

FELIX, Loussia Penha Musse. **A educação como bem público** – Perspectivas da regulação do ensino superior no Estado de parceria. Acervo de Documentos do MEC, Sítio do MEC, 2005.

_____. **Construção de um modelo de avaliação para os cursos jurídicos**: alternativas à “crise”. São Carlos, PPGE/UFSCAR, 1997, 900 p. (Tese de Doutorado em Educação).

_____. (ed.) **Ensino Superior na América Latina**: reflexões e perspectivas sobre Direito. Projeto Tuning América Latina. Bilbao: Universidad de Deusto, 2014.

FELIX, Loussia Penha Musse; ONO, Taynara Tiemi. **Educação jurídica em uma dimensão de permanência via inovação pedagógica**: o caso da Faculdade de Direito da UnB. In: X Congresso da ABEDi e VII Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente,

2018, Brasília. Grupo de trabalho: Experiências e modelos de ensino jurídico, 2018. Disponível em: <<http://abedi.org/wp-content/uploads/2018/10/ANAIS-X-CONGRESSO-ABEDI-2018.pdf>>. Acesso em 13 jul. 2019.

FELIX, Loussia Penha Musse; SANTOS, Aline Sueli de Salles. Demandas profissionais em Direito e avaliação: educação jurídica, competências e sua inserção nas carreiras jurídicas por meio dos exames públicos. In: FLORES, Paulo Roberto Moglia Thompson (Org.). **OAB Ensino Jurídico**: desafios rumo à educação jurídica de excelência. Brasília: OAB, 2011, p. 143-160.

FERES JÚNIOR, João (Org.). Editorial. **Sinais Sociais** (Rio de Janeiro), v. 12, n. 34, p. 9-10, set-dez/2018. Disponível em: <http://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/2399f00f-0ba0-4bae-b225-bee0622532c1/SS34_web.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=2399f00f-0ba0-4bae-b225-bee0622532c1>. Acesso em 11 fev. 2019.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.** (São Carlos), v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

FLEURY, Maria Tereza Leme; MATTOS, Maria Isabel Leme de. Sistemas educacionais comparados. **Estud. av.**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 69-89, ago. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 mar. 2018.

FRANCO, António. O corpo e a aprendizagem humana. **Educação & Comunicação** (Leiria, Portugal), n.º 3, p. 34-57, jun/2000. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/283/1/n3_art3.pdf>. Acesso em 07 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

_____. **Educação e Mudança**. 12. ed.. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979b.

_____. **Professora sim, tia não** – cartas para quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, Lorena de Melo. **O realismo jurídico como pragmatismo: a retórica da tese realista de que o direito é o que os juízes dizem que é direito**. 2009. 166 f. Tese de Doutorado – Centro de Ciências Jurídicas / Faculdade de Direito do Recife, Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/3681/arquivo1059_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20. nov. 2017.

FREITAS, Maria Aparecida de Oliveira; CUNHA, Isabel Cristina Kowal Olm; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Aprendizagem significativa e andragogia na formação continuada de profissionais de saúde. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 6, n. 2, p. 01-20, ago. 2016. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID96/v6_n2_a2016.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

G1. 42,3% das universidades federais do país têm cotas para negros e índios: STF considerou constitucional reserva de vagas nas instituições de ensino. Segundo o MEC, cada federal tem autonomia para adotar ou não as cotas. **Portal G1**. São Paulo, web, 27. abr. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/04/423-das-universidades-federais-do-pais-tem-cotas-para-negros-e-indios.html>>. Acesso em: 20. nov. 2017.

_____. Entidades questionam fusão entre Kroton e Estácio. **Portal G1**. Rio de Janeiro, 16 jun. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2016/06/entidades-questionam-fusao-entre-kroton-e-estacio.html>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003a.

_____. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003b.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/16.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 521-530, set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160922.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2019.

GARCIA, Francisco Augusto da Costa; JESUS, Girlene Ribeiro de. Uma avaliação do sistema de cotas raciais da Universidade de Brasília. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 61, p. 146-165, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/23235/3/ARTIGO_AvaliacaosistemaCotas.pdf>. Acesso em: 19. fev. 2018.

GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (Orgs.). **Ensino do direito em debate**: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente. São Paulo: Direito GV, 2013.

_____. **Ensino do direito para um mundo em transformação**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 nov. 2017.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia (Riberão Preto)**, vol. 12, n.24, 149-161, 2002. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/46653/50409>>. Acesso em 09 abr. 2019.

GRUBBA, Leilane Serratine. Método Empírico-Indutivo: de Bacon aos trabalhos científicos em direito. **Revista do Instituto do Direito Brasileiro**, Portugal, n. 10, ano 1, v. 1, p. 6095-6128, 2012. Disponível em: <https://www.cidp.pt/publicacoes/revistas/ridb/2012/10/2012_10_6095_6128.pdf>. Acesso em 07. jan. 2018.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e Ciência como “Ideologia”**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987.

HELPA, Juliana Pompeo. **Educação numa perspectiva integral do ser humano: um estudo sobre a aplicação da abordagem de educação por princípios em escolas cristãs na República da Guiné-Bissau**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Artes na Educação) – Florida Christian University, Flórida, 2015. Disponível em: <<http://www.atuacaovoluntaria.org.br/upload/fcutese-juliana-pompeo-helpa-revisao-completa.pdf>>. Acesso em 09 jan. 2019.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M; PERL, Anthony. **Política Pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

IGLÉSIAS, Maura. Pré-socráticos: físicos e sofista. In: REZENDE, Antonio (Org.). **Curso de filosofia: para professores e alunos dos cursos de ensino médio e de graduação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986, p. 19-50.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir; IMPERATORE, Jorge Luis Ribeiro. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. In: **Anais... XV Colóquio de Gestão Universitária: Desafios da Gestão Universitária no Século XXI**, 2015, Mar Del Plata (Argentina), 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/136064/101_00175.pdf>. Acesso em: 15. jul. 2019.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KIRSCHBAUM, Charles. Decisões entre pesquisas quali e quanti sob a perspectiva de mecanismos causais. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 28, n. 82, p. 179-193, jun/2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v28n82/v28n82a11>>. Acesso em 08 abr. 2019.

KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.23-35, jul/dez 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>>. Acesso em 17 fev. 2019.

KRISHNAMURTI, J. **Educação e o significado da vida**. 17. ed. Trad. Hugo Veloso. São Paulo: Cultrix, 2009.

LABURÚ, Carlos Eduardo; CARVALHO, Marcelo de; BATISTA, Irinéa de Lourdes. Controvérsias Construtivistas. **Caderno Catarinense de Ensino de Física** (Florianópolis), v. 18, n. 2, p. 152-181, ago/2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6677/6145>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

LACERDA, Gustavo Biscaia de. Augusto Comte e o “positivismo” redescobertos. **Rev. Sociol. Polit.** (Curitiba), v. 17, n. 34, p. 319-343, out/2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v17n34/a21v17n34.pdf> >. Acesso em 09 jan. 2019.

LÁZARO, André. Ação afirmativa na educação: avanços e limites da política. **Sinais Sociais** (Rio de Janeiro), v. 12, n. 34, p. 85-117, set-dez/2018. Disponível em: <http://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/2399f00f-0ba0-4bae-b225-bee0622532c1/SS34_web.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=2399f00f-0ba0-4bae-b225-bee0622532c1>. Acesso em 11 fev. 2019.

LEME, Lino de Moraes. Ensino jurídico. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, v. 42, p. 117-124, 1947. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66073/68683>>. Acesso em: 02. mar. 2018.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, ano 24, n. 50, p. 377-448, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v24n50/1806-9983-ha-24-50-377.pdf>>. Acesso em: 11. mai. 2018.

LIMA, Raimundo Márcio Ribeiro. Prática jurídica na universidade pública e *locus* funcional dos seus professores: um dilema ainda sem adequada solução legislativa ou administrativa? **REJUR – Revista Jurídica da UFERSA**, Mossoró, v. 2, n. 3, jan./jun. 2018, p. 99-116, ISSN 2526-9488. Disponível em: <<https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/rejur/article/view/7298/pdf>>. Acesso em 22 jul. 2019.

LIMA, Stephane Hilda Barbosa. **Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da escola de direito de São Paulo (FGV Direito SP)**. 173 f. Dissertação (Mestrado em Direito). Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/33352/1/2018_dis_shblima.pdf>. Acesso em 22 jul. 2019.

LIRA, Laura Fernandes de Lima; ARANHA, Márcio Iorio. A Faculdade de Direito da Universidade de Brasília: resgate histórico. **Notícia do Direito Brasileiro**, Brasília, v. 12, p. 15-55, 2006. Disponível em: <http://www.fd.unb.br/images/Faculdade/Historia/Historia_da_Faculdade_de_Direito_da_UnB.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturais** (Porto), n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>. Acesso em 08 fev. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf>>. Acesso em 17 fev. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana (Org.) **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154587por.pdf>>. Acesso em: 20. nov. 2017.

LUCENA, Hadassa Monteiro de Albuquerque. **Aprendizagens em movimentos sociais: um estudo a partir de narrativas biográficas de partícipes do Levante Popular da Juventude**. Porto, FPCEUP, 2017, 166 p. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação).

LYOTARD, Jean-François. **A Condição pós-Moderna**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACHADO, Carla Silva; MAGALDI, Carolina Alves. Sistema de cotas, trajetórias educacionais e assistência estudantil: por uma educação inclusiva. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 2, p. 273-285, 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1567/503>>. Acesso em: 19. nov. 2017.

MACHADO, Elielma Ayres. Acompanhamento e Monitoramento das Políticas de Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras. **Desigualdade & Diversidade** (PUCRJ), v. 1, p. 139-147, 2007. Disponível em: <http://desigualdadeediversidade.soc.puc-rio.br/media/Nirema_desdiv_n1ano1.pdf>. Acesso em: 17. nov. 2017.

MACHADO, Marta Correa. Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1189-1190, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n6/15.pdf>>. Acesso em 05 Mar. 2019.

MACIEL, Danilo Alain Simões. **Políticas públicas e democratização educacional: acesso e permanência no Ensino Superior através do Programa REUNI**. 119 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16465/1/A%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Danilo%20Alain%20Democratiza%C3%A7%C3%A3o%20Programa%20REUNI.pdf>>. Acesso em: 19. nov. 2017.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; RUIZ, Erasmo Miessa. Estigma e currículo oculto. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. spe1, p. 125-142, ago. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 jun. 2018.

MAIA, Eduardo Lopes Cabral. Pós-Modernos, marxistas e a pobre ciência na modernidade. **Pensamento plural**, Pelotas, n. 13, p. 7-27, jul/dez 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/pensamentoplural/article/view/3187/2763>>. Acesso em 26 nov. 2018.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Leandro S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 32, n. especial, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v32nspe/1806-3446-ptp-32-spe-e32ne212.pdf>>. Acesso em 25 mar. 2019.

MARRERO, Emilio Gerardo Martínez. El “core curriculum”: un debate en la educación médica. **Educación y Educadores**, Chia, vol. 9, n. 2, pp.189-196, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n2/v9n2a13.pdf>>. Acesso em 06 mar. 2019.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 845-866, especial, out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a10v2588.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2019.

MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. As metodologias ativas e as novas diretrizes curriculares dos cursos de direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Educação Jurídica no Século XXI: as novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito e seus limites e possibilidades**. Florianópolis: Habitus, 2019, p. 75-101.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria de. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 263-281, ago. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 nov. 2017.

MELO, Ana Lúcia Aguiar. Reconhecimento, redistribuição e políticas da diferença cultural: as relações étnico-raciais no ensino superior. In: **Anais... XV Colóquio de Gestão Universitária: Desafios da Gestão Universitária no Século XXI**, 2015, Mar Del Plata (Argentina), 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136037/101_00141.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11. mai. 2018.

MENDONÇA, André Luis de Oliveira; CAMARGO JR, Kenneth Rochel de. Os acertos de Descartes: implicações para a ciência, biomedicina e saúde coletiva. **Cadernos de Saúde Pública** (Online), Rio de Janeiro, v. 32, p. 1-9, mai/2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v32n5/1678-4464-csp-32-05-e00158215.pdf>>. Acesso em 26 dez. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOIMAZ, Suzely Adas Saliba; AMARAL, Marcelo Augusto; MIOTTO, Aline Maria Malachini; COSTA, Iris do Céu Clara; GARBIN, Cléa Adas Saliba. Análise qualitativa do aleitamento materno com o uso do Software IRAMUTEQ. **Saúde e Pesquisa**, Maringá/PR,

vol. 9, n. 3, p. 567-577, set-dex/2016. Disponível em:
<<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/saudpesq/article/view/5649/2924>>. Acesso em 08 abr. 2019.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. *In: Inovação e interdisciplinariedade na universidade*. Jorge Luis Nicolas Audy, Marília Costa Morosini (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

_____. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Publicações Europa-América, 1992.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2000.

MORINIO, Thiago Ferrer. Gigante da educação privada é brasileiro. **El país**. Madrid, 9 nov. 2014. Disponível em:
<http://brasil.elpais.com/brasil/2014/11/07/economia/1415359570_013012.html>. Acesso em: 22 ago. 2016.

MOROSINI, Marilia Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 nov. 2017.

MOYA, Thais Santos; SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e raça no Brasil contemporâneo: um debate sobre a redefinição simbólica da nação. **Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 235-250, jul./dez. 2009. Disponível em:
<<https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/download/9097/6271>>. Acesso em: 19. fev. 2018

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NASCIMENTO, Marcio Lima do. **Do mal-estar em Freud para o mal-estar em Bauman**. 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

NEVES, Clarissa Eckbert Baeta. **Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão**. In: XXX Lasa International Congress Latin American Studies Association, 2012, San Francisco. LASA2012 / Toward a Third Century of Independence in Latin America, 2012. Disponível em:
<<http://www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Clarissa%20Baeta%20Neves.pdf>>. Acesso em: 20. nov. 2017.

NEVES, Marcelo. **Transconstitucionalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

NOVAK, Joseph Donald; GOWIN, Dixie. Bob. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano, 1996.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)**. Paris: DeSeCo, 2001. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>>. Acesso em 13 mar. 2019.

_____. **The definition and selection of key competencies: executive summary**. Paris: DeSeCo, 2005. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>>. Acesso em 13 mar. 2019.

OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco. **Aproximações entre o jurídico, o mítico e o religioso a partir da ritualística, do simbolismo e do imaginário no direito**. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Humanas) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2014. Disponível em: <http://www.uern.br/controladepaginas/ppgcish-disserta%C3%A7%C3%B5es/arquivos/2963ramon_reboua%E2%80%A1as_nolasco_de_oliveira.zip>. Acesso em 14. nov. 2017.

OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de. Notas acerca da atuação do Estado Regulador brasileiro sobre o setor educacional no âmbito dos cursos jurídicos: impasses e ajustes no sistema avaliativo como técnica de controle. **Revista de Direito Setorial e Regulatório**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 277-304, out. 2016. Disponível em: <<http://www.ndsr.org/SEER/index.php?journal=rdsr&page=article&op=view&path%5B%5D=204>>. Acesso em: 06 mar. 2019.

OLIVEIRA, Vítor Moreira Magalhães de. O projeto político-pedagógico da faculdade de direito aprovado em 2012: avanços e desafios a partir de uma análise da sociologia clássica e do *critical legal studies*. 82 f. Monografia (Graduação em Direito). Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6781/1/2013_VitorMagalhaesMoreiraOliveira.pdf>. Acesso em 13 jul. 2019.

PACHECO, José Augusto. Ser professor em contextos de regulação transnacional. Para uma atitude cosmopolita docente. MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; MOREIRA, Antonio Flávio; VIEIRA, Arlindo (Orgs.). **Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos**. Braga: UMinho/CIEd, 2018. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/113.EBook.pdf>>. Acesso em 09 mar. 2019.

PACHECO, José Augusto. Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. **Revista e-Curriculum** (São Paulo), v.11, n.01, abr/2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/13870/11311>>. Acesso em 08 fev. 2019.

PAIVA, Angela Randolpho. Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa no ensino superior. **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 127-154, out/dez, 2015. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/23251>>. Acesso em: 17. nov. 2017.

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a educação no Brasil - 1ª República - 1889-1930. In: PALMA FILHO, João Cardoso. (Org.). **Caderno de Formação - Formação de Professores - Educação Cultura e Desenvolvimento - História da Educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v. único, p. 71-84. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia_3.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cad. Pesqui.** (São Paulo), v. 34, n. 122, p. 283-303, mai/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22506.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

PEREIRA, Marcos Villela. O ofício do professor na Alemanha - uma entrevista. **Educação** (PUCRS. Impresso), Porto Alegre, v. 57, p. 535-546, 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/431/327>>. Acesso em: 02. mar. 2018.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Pátio. Revista pedagógica**, Porto Alegre, n. 11, pp. 15-19, nov. 1999. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html#Heading1>. Acesso em 06 mar. 2019.

_____. Das diferenças culturais as desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. **Análise psicológica**, Lisboa, vol. 2, n. 1, p. 133-155, 1978. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1930/1/1978_1_133.pdf>. Acesos em 06 mar. 2019.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PENNA, Antonio Gomes. Alguns aspectos da teoria da percepção de Jean Piaget. **Arq. bras. Psic. apl.** (Rio de Janeiro), ano 29, n. 2, p. 31-42, abr/jun, 1977. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpa/article/viewFile/17817/16561>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

PETRY, Alexandre Torres. Diversidade, o pluralismo cultural e os direitos humanos nos cursos de direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Educação Jurídica no Século XXI: as novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito e seus limites e possibilidades**. Florianópolis: Habitus, 2019, p. 23-41.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 9. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2003.

POLIDORI, Marlis Morosini. **As ações afirmativas e o SINAES**. Rio de Janeiro, FLACSO-Brasil, 2014. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/57GEA_OPINIAO_N12.pdf>. Acesso em: 16. nov. 2017.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2019.

PRADO, Guilherme do Vai Toledo. Currículo e Linguagem: Contribuições para o debate a partir do conceito de gênero do discurso. **Pro-Posições**, vol. 11 n. 33, nov/2000. Disponível em <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2086/33-artigos-pradogvt.pdf>>. Acesso em 17 fev. 2019.

RANQUETAT JÚNIOR, César Alberto. **Laicidade à brasileira**: um estudo sobre a controvérsia em torno da presença de símbolos religiosos em espaços públicos. 310 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/54437>>. Acesso em 14 jan. 2019.

_____. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. **Sociais & Humanas** (Santa Maria), v. 21, p. 67-75, jan/jun 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/773/532>>. Acesso em 14 jan. 2019.

REGO, Miguel Anxo Santos. Preparar ciudadanos en una era global: ¿puede ayudar la educación intercultural?. **Avances en supervisión educativa**: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, n. 11, nov/ 2009. Disponível em: <<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/432/276>>. Acesso em 17 jul. 2019.

REGO, Thaís Cristina Figueiredo. Utilização de grupos focais em teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Multitexto**, [s. l.], 2013, v. 2, n. 01, p. 61-68, fev/2014. Disponível em: <<http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/125>>. Acesso em: 09 abr. 2019.

REGNER, Anna Carolina Krebs Pereira. **Feyerabend/Lakatos**: “adeus à razão” ou construção de uma nova racionalidade. In: PORTOCARRERO, Vera (Org). Filosofia, história e sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994, vol. 1, p. 103-131. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/rnn6q/pdf/portocarrero-9788575414095.pdf>>. Acesso em 17 jan. 2019.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2019.

ROBERTSON, Susan L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Rev. Bras. de Edu.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 407-422, set/dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 ago. 2016.

RODRIGUES, Guilherme Scotti. **Direitos fundamentais, eticidade reflexiva e multiculturalismo** - uma contribuição para o debate sobre o infanticídio indígena no Brasil. 155 f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em:

<http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/9871/1/2011_GuilhermeScottiRodrigues.pdf>. Acesso em: 17. mai. 2018.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo**: indo além do senso comum. Florianópolis, CPGD/UFSC, 1992. 397 p. (Tese de Doutorado em Direito).

RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Educação Jurídica no Século XXI**: as novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito e seus limites e possibilidades. Florianópolis: Habitus, 2019.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a02.pdf>>. Acesso em: 20. nov. 2017.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. 3. ed. Belo horizonte: Interlivros, 1975.

_____. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RUIVO, João; MESQUITA, Helena. Educação e formação na sociedade do conhecimento. **Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca**. Salamanca, n. 16, p. 201-214, 2010. Disponível em: <http://www.ensino.eu/media/5540/Educacao_e_formacao_na_sociedade_do_desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 23. aug. 2016.

SAGAZ, Gabriela Solange. Cotas Raciais na UFSC: Trajetórias e Projetos em um novo Campo de Possibilidades. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 143-161, 2015. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/14270/10986>>. Acesso em: 17. nov. 2017.

SAHELICES, Concesa Caballero; PALMERO, Maria Luz Rodríguez; MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizaje significativo y desarrollo de competencias. **Aprendizagem Significativa em Revista** (Porto Alegre), v. 1, n. 2, ano 1, pp. 27-42, abr/2011. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID9/v1_n2_a2011.pdf>. Acesso em 25 jan. 2019.

SALMERON, Roberto Aureliano. **A Universidade Interrompida**: Brasília 1964-1965. 2. ed. Brasília: UnB, 2012 (Edição Comemorativa dos 50 Anos da UnB).

SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do Aplicativo Iramuteq**. Planaltina: Iramuteq, 2017. Disponível em: <<http://iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

SAMPAIO, Helena. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 29, n. 84, p. 43-55, fev. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092014000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19. nov. 2017.

SÁNCHEZ, Aurelio Villa; RUIZ, Manuel Poblete. **Aprendizaje basado em competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas.** Bilbao: Universidad de Deusto, Mensajero, 2007.

_____. Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. **Bordón**, Madri, vol. 63, n. 1, 2011, p. 147-170. Disponível em: <<https://www.upv.es/entidades/ICE/info/EvaluacionCompetenciasGenericas.pdf>>. Acesso 13 mar. 2019.

SANTANA, Isabel Cristina Higino; SILVEIRA, Andréa Pereira. Ensino de Ciências para a Formação do Pedagogo: Concepções de Alunos em Formação. **Acta Scientiae**, Canoas/RS, v.20, n.5, set./out. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/4625/pdf>>. Acesso em 08 abr. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1999 (Série Oficina do CES nº 135). Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/135.pdf>>. Acesso em: 16. mai. 2018.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. – CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 nov. 2017.

_____. **Reconhecer para libertar: os caminhos para o cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

_____. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estud. av.**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, ago. 1988. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2019.

SANTOS, Sônia Querino dos Santos e; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, v.12, n.16 Jul./dez. 2010, pp. 13-36. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/viewFile/7434/5778>>. Acesso em 20 nov. 2018.

_____. O pensamento da esquerda e a educação na República brasileira. **Pro-posições**, Campinas, n. 3, dez, 1990. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644484/11904>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000400867&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 nov. 2017.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente**: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, Ana Maria Costa e. Desafios contemporâneos para a formação de jovens e adultos. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 15-28, 2007. Editora UFPR. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/8663>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

SILVA, Armando de Sousa e. **A persistência da Filosofia na procura de uma Teoria de Tudo**. 170 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia Moderna e Contemporânea) – Universidade do Porto, Porto, 2011. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/60906/2/TESEMESARMANDOSILVA000149796.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

SILVA, Denys Brasil Rodrigues da; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Competências nas políticas de currículo: recontextualização pela comunidade disciplinar de ensino de física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 7, n. 1, fev.2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4040/2604>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 131-165, nov. 2006a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a07v18n2>>. Acesso em: 05 jan.

SILVA, Maria Aparecida da. Currículo para além da pós-modernidade. In: Reunião Anual da Anped, 29, 2006, Caxambu, **Anais...** Caxambu: ANPed, 2006b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-2444-int.pdf>>. Acesso em 13 mar. 2019.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219-246, novembro, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15560>>. Acesso em: 19. fev. 2018.

_____. O multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora. **Revista USP**, São Paulo, n.42, p. 44-55, junho/agosto 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28454/30311>>. Acesso em: 11. mai. 2018.

SILVÉRIO, Valter Roberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ações Afirmativas, Sim. **Revista ADUSP**, v. 33, p. 25-29, 2004. Disponível em: <<https://www.adusp.org.br/files/revistas/33/r33a04.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

SIRCILLI, Fabíola. Arthur Ramos e Anísio Teixeira na década de 1930. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 185-193, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SOARES, Lupércia Jeane. **Educação biocêntrica**: contribuições para o processo de escolarização na educação básica. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4690/1/Arquivototal.pdf>>. Acesso em 07 jan. 2019.

SOARES, Pollianna Galvão; ARAUJO, Claisy Maria Marinho. Práticas emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 45-54, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a05.pdf>>. Acesso em 25 mar. 2019.

SOUSA, Aryclennys Silva. **Entre a cordialidade e o branquíssimo**: o discurso racista na representação social da pessoa negra no jornal Folha de S. Paulo. 283 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9311/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Aryclennys%20Silva%20Sousa%20-%202019.pdf>>. Acesso em 08 abr. 2019.

SPELLER, Paulo; ROBL, Fabiane; MENEGHEL, Stela Maria (Org.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>>. Acesso: 20. nov. 2017.

TANI, Go; FREUDENHEIM, Andréa Michele; MEIRA JÚNIOR, Cássio de Miranda; CORRÊ, Umberto Cesar. Aprendizagem motora: tendências, perspectivas e aplicações. **Rev. paul. Educ. Fís.** (São Paulo), v.18, número especial, p. 55-72, ago/2004. Disponível em: <<http://www.cpaqv.org/aprendizagem/aprendizagemmotoratendencias.pdf>>. Acesso em 07 jan. 2019.

TAVARES, Manuel. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.) (2009). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 532 p. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 13, n. 13, jul. 2009. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/553>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

TAYLOR, Charles. Interculturalism or multiculturalism? **Philosophy & Social Criticism**, vol 38, p. 413-423, mai, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0191453711435656>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

TONET, Ivo. **Democracia ou liberdade**. 2. ed. Maceió: Edufal, 2002.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v19n3/a13v19n3.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2019.

TRINDADE, André (Coord.). **Direito universitário e educação contemporânea**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

TURGEON, Mathieu; CHAVES, Bruno Sant'Anna; WIVES, Willian Washington. Políticas de ação afirmativa e o experimento de listas: o caso das cotas raciais na universidade brasileira. **Opin. Publica**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 363-376, Dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762014000300363&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 nov. 2017.

UFERSA (Universidade Federal Rural do Semi-árido). **Plano de desenvolvimento institucional 2015-2019**. Mossoró, 2015. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2015/03/PDI_arquivo-2017.compressed.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

UFERSA (Universidade Federal Rural do Semi-árido). **Projeto pedagógico do curso de Direito**. Mossoró, 2009. Disponível em: <<https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2014/09/Direito-2009.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

UFERSA (Universidade Federal Rural do Semi-árido). **Projeto pedagógico institucional**. Mossoró, 2011. Disponível em: <<https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2016/07/PPI.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

UNB (Universidade de Brasília). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://planejamentodpo.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=51:pdi-unb-2018-2022&id=2:diversos>. Acesso em: 12 jul. 2019.

UNB (Universidade de Brasília). **Plano orientador da Universidade de Brasília**. Brasília: Universidade de Brasília, 1962. Disponível em: <http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=465:pde-unb-plano-orientador-unb-1962&id=95:1979&Itemid=675>. Acesso em 12 jul. 2019.

UNB (Universidade de Brasília). **Projeto político-pedagógico institucional**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.deg.unb.br/images/dtg/cil/legislacoes/Projeto_Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico_Institucional_da_Universidade_de_Bras%C3%ADlia_2018.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

UNESCO. Educação superior: reforma, mudança e internacionalização. **Anais...** Brasília: UNESCO Brasil, SESU, 2003.

VALADARES, Jorge Ant3nio. A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. **Aprendizagem Significativa em Revista** (Porto Alegre), v. 1, n. 1, ano 1, pp. 36-57, abr/2011. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID4/v1_n1_a2011.pdf>. Acesso em 23 jan. 2019.

VALE, Andr3 Rufino do. **Argumenta33o constitucional**: um estudo sobre a delibera33o nos tribunais constitucionais. 2015. 415 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Bras3lia, Universidad de Alicante, Bras3lia, 2015.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ**: os *desacreditados* e o sucesso acad3mico. 234 f. Tese. (Doutorado em Educa33o) - Pontif3cia Universidade

Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em:

<<https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.19501>>. Acesso em: 19. nov. 2017.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. **Estudos de Sociologia** (Araraquara), v. 15, p. 107-124, 2010. Disponível em:

<<https://periodicos.fclar.unesp.br/index.php/estudos/article/viewFile/2553/2173>>. Acesso em 15 jul. 2019.

VELOSO, Serena. Universidade mais democrática e inclusiva. **UnB Notícias**. Brasília, SECOM, 2018. Disponível em: <<https://noticias.unb.br/67-ensino/2073-universidade-mais-democratica-e-inclusiva>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

VENTURINI, Anna Carolina. Ações afirmativas para pós-graduação e padrões de mudança institucional. *In: Encontro Anual da ANPOCS*, 42, 2018, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPOCS, 2018. Disponível em: <<http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/42-encontro-anual-da-anpocs/gt-31/gt24-20>>. Acesso em 13. mar. 2019.

VIEIRA, Maria Teresa Ferreira de Amorim da Silva. **Amostragem**. 162 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2008. Disponível em: <<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/2909/1/2009000495.pdf>>. Acesso em 08 abr. 2019.

VIEIRA, Vanessa. Anuário Estatístico 2018: um raio-x da UnB. **UnB Notícias**. Brasília: SECOM, 2018. Disponível em: <<https://noticias.unb.br/76-institucional/2702-anuario-estatistico-2018-um-raio-x-da-unb>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; OLIVEIRA, Jelson Roberto de; SPRICIGO, Cinthia Bittencourt; MARTINS, Vidal. **O modelo de competências: uma ferramenta para o planejamento da aprendizagem ativa**. Paraná: Curitiba, PUCPR, 2017. Disponível em: <<https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/texto-competencias-aprendizagem-ativa.pdf>>. Acesso em 11. nov. 2017.

WARAT, Luis Alberto. As vozes incógnitas das verdades jurídicas. **Revista Sequência**, Florianópolis, ano 7, v. 08 n. 14, p. 57-61, 1987.

WELLER, Wivian. Diferenças e desigualdades na Universidade de Brasília: experiências de jovens negras e suas visões sobre o sistema de cotas. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 6, n. 11, out. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1264/1205>>. Acesso em 06. mar. 2019.

WOLKMER, Antonio Carlos. História do direito no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan/mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00018.pdf>>. Acesso em 04 mar. 2019.

_____. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p.190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

ZANARDI, T. A.. Conhecimento poderoso e conhecimento contextualizado: entre Young e Freire. In: **Anais...** 36ª Reunião Anual da ANPED, 2013, Goiânia. 36ª Reunião Anual da ANPED: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12_3206_texto.pdf>. Acesso em 04 mar. 2019.

ZANATTA, Rafael A. F. Direito e Desenvolvimento no Século XXI: rumo ao terceiro momento?. II Conferência do Desenvolvimento. **Anais...** Brasília, 23 a 25 de novembro de 2011.

ZIRFAS, Jörg. Ética global como ética glocal. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 11-46, out. 2001. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 ago. 2016.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA A DOCENTES

- 1) Como a educação jurídica pode preparar os egressos para as demandas contemporâneas?
- 2) Qual o papel do docente na educação jurídica?
- 3) Em sua atuação docente (atividades de ensino/pesquisa/extensão), o(a) senhor(a) percebe as diversidades e desigualdades entre os estudantes? Em caso positivo, quais diversidades e desigualdades mais notadas e como isso tem ou não impactado nas suas práticas pedagógicas?
- 4) O(a) senhor(a) prefere que a proposta pedagógica do curso se ajuste às diversas demandas dos estudantes (técnico-profissionais, pessoais, políticas, éticas, etc.)? Em caso positivo, como seria possível contemplar isso?
- 5) O(a) senhor(a) adéqua suas atividades docentes (conteúdos, avaliações, técnicas didáticas, referências teóricas, tempo para execução das tarefas, etc.) às condições socioeconômicas e culturais da vida dos estudantes? Em caso positivo, como realiza isso?
- 6) O(a) senhor(a) constrói os planos de disciplina da graduação considerando mais o perfil da turma, o projeto pedagógico do curso ou a ementa? Os estudantes reivindicam colaborar nos planos ou aceitam a proposta docente sem sugestões?
- 7) Os conhecimentos prévios dos estudantes e do senso comum são importantes para o ensino-aprendizagem? Como o(a) senhor(a) tenta aproveitá-los ou superá-los em suas práticas pedagógicas?
- 8) O(a) senhor(a) avalia e estima, no plano da disciplina, o tempo necessário extraclasse que o discente precisará dedicar para aprender conteúdos e formar suas competências naquele assunto/área do conhecimento? Em caso positivo, como isso é realizado e dialogado com a turma?
- 9) Para o(a) senhor(a), é mais importante que os estudantes aprendam os conteúdos durante a graduação, para que, depois, apliquem quando do exercício profissional ou que já desenvolvam a capacidade de aplicar durante o curso? Por quê?
- 10) O(a) senhor(a) se utiliza, com maior frequência, de quais métodos para ensino e para avaliação? Quais estratégias adotadas e as maiores dificuldades encontradas nas atividades de ensino e avaliação da aprendizagem?
- 11) Para o(a) senhor(a) os estudantes se planejam para as atividades acadêmicas, considerando os objetivos a atingir em cada disciplina e dedicando tempo suficiente para estudos fora da sala de aula?
- 12) O(a) senhor(a) prefere que a Universidade elabore, com mais autonomia, sua proposta de curso jurídico ou os cursos de Direito precisam ter um mesmo padrão curricular em todo o país?

- 13)** O(a) senhor(a) é procurado, pelos estudantes, fora dos horários de aulas, para orientações relacionadas a estudos autônomos e não-obrigatórios que os discentes desejam realizar?
- 14)** O(a) senhor(a) entende que a educação jurídica deve ser realizada em diálogo com outras áreas do conhecimento humano? Em caso positivo, em que medida?
- 15)** Há aspectos que diferenciam a atuação pedagógica entre os docentes que têm e os que não têm dedicação exclusiva? Em caso positivo, quais seriam as diferenças?
- 16)** A responsabilidade pelos sucessos ou fracassos no processo de aprendizado pode ser atribuída de forma igualitária ou há assimetrias entre estudantes, professores e a universidade (equipamentos, órgãos, gestão, projeto e currículo do curso, infraestrutura, orçamento, residência estudantil, bolsas, biblioteca, espaços de convivência, acessibilidade, etc.)?
- 17)** O(a) senhor(a) entende que o suporte técnico-administrativo e pedagógico, prestado pela universidade, tem sido suficiente para o pleno desenvolvimento de suas atividades docentes? Há demandas não atendidas nesse sentido? Em caso positivo, quais seriam e que impactos isso tem no processo de ensino-aprendizagem?
- 18)** O(a) senhor(a) considera importante que as avaliações de rendimento (provas, seminários, relatórios, trabalhos, etc.) enfatizem mais o aspecto da memorização dos conteúdos ou mais as habilidades dos estudantes em aplicar os conhecimentos? Nesse sentido, quais instrumentos mais adequados para avaliação dos estudantes?
- 19)** De um modo geral, como o senhor trabalha as competências e habilidades previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, estabelecidas pela Resolução n.º 09/2004 do MEC (I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; II - interpretação e aplicação do Direito; III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII - julgamento e tomada de decisões; e, VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito)?
- 20)** O(a) senhor(a) considera o momento em sala de aula com o docente o mais importante para o aprendizado ou o discente desenvolve-se mais em sua autonomia a partir das suas vivências externas?
- 21)** Qual o papel da pesquisa na formação do bacharel em Direito?
- 22)** Os projetos de pesquisa da Universidade contemplam as demandas de formação dos diversos estudantes ou os projetos são pouco diversos entre si?
- 23)** Qual o papel da extensão na formação do bacharel em Direito?
- 24)** Os projetos de extensão da Universidade contemplam as demandas de formação dos diversos estudantes ou os projetos são pouco diversos entre si?

- 25)** Na Universidade, o(a) senhor(a) já presenciou, soube ou foi vítima de algum caso que, em seu juízo, seria preconceito, racismo ou discriminação?
- 26)** A educação jurídica (atividades de ensino/pesquisa/extensão) vivenciada na Universidade do(a) senhor(a) tem levado em conta a diversidade étnico-racial e as desigualdades socioeconômicas entre os estudantes (brancos, negros, pessoas de baixa e alta renda)? Sob este aspecto, a Universidade pode ser considerada inclusiva?
- 27)** Qual o entendimento do(a) senhora(a) sobre a Universidade adotar ações afirmativas, como o sistema das cotas para ingresso em seus cursos?
- 28)** Para garantir inclusão e permanência na Universidade, os estudantes necessitam de que tipo de apoio? A Universidade (gestão e docentes) tem dado este suporte? Em caso positivo, como tem apoiado?
- 29)** O(a) senhora(a) acredita que há relação entre a inclusão estudantil e os conteúdos, os referenciais teóricos adotados, a postura dos professores, as metodologias de ensino e avaliação, bem como os projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos na universidade? Quais desses itens seriam mais relevantes para a permanência discente?
- 30)** O(a) senhor(a) buscou ou tem buscado capacitações sobre inclusão nas práticas educacionais? A Universidade oferece algo nesse sentido?
- 31)** O(a) senhora(a) entende que há necessidade de formações docentes específicas voltadas para gestão das diversidades e desigualdades estudantis?

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA A GESTORES

- 1) Como a educação superior pode preparar os egressos para as demandas contemporâneas?
- 2) Qual o papel do docente na educação?
- 3) Em sua atuação, o(a) senhora(a) percebe as diversidades e desigualdades entre os estudantes? Em caso positivo, quais diversidades e desigualdades mais notadas e como isso tem ou não impactado nas suas práticas pedagógicas e na sua função de gestor?
- 4) O(a) senhor(a) entende que as propostas pedagógicas dos cursos devem se ajustar às diversas demandas dos estudantes (técnico-profissionais, pessoais, políticas, éticas, etc.)? Em caso positivo, como seria possível contemplar isso?
- 5) O(a) senhor(a) entende que a Universidade deveria adequar sua proposta pedagógica às condições socioeconômicas e culturais da vida dos estudantes? Em caso positivo, como seria isso?
- 6) O(a)s docentes deveriam construir os planos de disciplina da graduação considerando mais o perfil da turma, o projeto pedagógico do curso ou a ementa?
- 7) Os estudantes têm buscado a gestão acadêmica para criticar e/ou colaborar na construção da proposta pedagógica, na sistemática de ensino-aprendizagem e nos métodos de avaliação?
- 8) Os conhecimentos prévios dos estudantes e do senso comum são importantes para o ensino-aprendizagem? Como o(a) senhor(a) entende que a Universidade deveria aproveitá-los ou superá-los?
- 9) Ao orientar as práticas pedagógicas e a elaboração dos currículos e projetos de curso, a universidade leva em conta o tempo extraclasse que o discente precisará dedicar para aprender conteúdos e formar suas competências? Em caso positivo, como isso é realizado e dialogado os docentes?
- 10) Para o(a) senhor(a), a Universidade tem dado mais importância a que os estudantes aprendam os conteúdos durante a graduação, para que, depois, apliquem quando do exercício profissional ou que já desenvolvam a capacidade de aplicar durante o curso?
- 11) A Universidade normatiza e/ou fomenta certos métodos para o ensino e para avaliação dos estudantes? Quais estratégias mais adotadas e as maiores dificuldades encontradas nas atividades de ensino e avaliação da aprendizagem?
- 12) A Universidade dispõe de órgãos para prestar orientações aos discentes no que diz respeito ao planejamento para as atividades acadêmicas, considerando os objetivos a atingir em cada disciplina e tempo a ser dedicado para estudos fora da sala de aula? O(a) senhor considera que os estudantes levam isso em conta ou se matriculam nas disciplinas mais por necessidade de cumprir a matriz curricular?
- 13) A Universidade e os cursos deveriam ter mais autonomia para elaboração de suas propostas pedagógicas ou as instituições e os cursos precisam ter um mesmo padrão curricular em todo o país?

- 14)** A Universidade exige ou estimula que os docentes estejam disponíveis para atender os estudantes, fora dos horários de aulas?
- 15)** O(a) senhor(a) entende que os cursos devem dialogar mais entre si, inclusive aqueles de áreas diversas do conhecimento? Em caso positivo, como a Universidade tem fomentado isso?
- 16)** A gestão universitária considera que há aspectos que diferenciam a atuação pedagógica entre os docentes que têm e os que não têm dedicação exclusiva? Em caso positivo, quais seriam as diferenças?
- 17)** A responsabilidade pelos sucessos ou fracassos no processo de aprendizado pode ser atribuída de forma igualitária ou há assimetrias entre estudantes, professores e a universidade (equipamentos, órgãos, gestão, projeto e currículo do curso, infraestrutura, orçamento, residência estudantil, bolsas, biblioteca, espaços de convivência, acessibilidade, etc.)?
- 18)** O(a) senhor(a) entende que o suporte técnico-administrativo e pedagógico, prestado pela universidade, tem sido suficiente para o pleno desenvolvimento das atividades docentes? Há demandas não atendidas nesse sentido? Em caso positivo, quais seriam e que impactos isso tem no processo de ensino-aprendizagem?
- 19)** A gestão da Universidade considera importante que as avaliações de rendimento (provas, seminários, relatórios, trabalhos, etc.) enfatizem mais o aspecto da memorização dos conteúdos ou mais as habilidades dos estudantes em aplicar os conhecimentos? Nesse sentido, quais instrumentos mais adequados para avaliação dos estudantes?
- 20)** A Universidade, em seu planejamento institucional, considera o momento em sala de aula com o docente o mais importante para o aprendizado ou o discente desenvolve-se mais em sua autonomia a partir das suas vivências externas?
- 21)** Qual o papel da pesquisa na formação universitária, no nível da graduação?
- 22)** Os projetos de pesquisa da Universidade contemplam as demandas de formação dos diversos estudantes ou os projetos são pouco diversos entre si?
- 23)** Qual o papel da extensão na formação universitária, no nível da graduação?
- 24)** Os projetos de extensão da Universidade contemplam as demandas de formação dos diversos estudantes ou os projetos são pouco diversos entre si?
- 25)** Na Universidade, o(a) senhor(a) já presenciou, soube ou foi vítima de algum caso que, em seu juízo, seria preconceito, racismo ou discriminação?
- 26)** A gestão administrativa e a acadêmica (atividades de ensino/pesquisa/extensão) desenvolvida na Universidade tem levado em conta a diversidade étnico-racial e as desigualdades socioeconômicas entre os estudantes (brancos, negros, pessoas de baixa e alta renda)? Sob este aspecto, a Universidade pode ser considerada inclusiva?
- 27)** Qual o entendimento do(a) senhor(a) sobre a Universidade adotar ações afirmativas, como o sistema das cotas para ingresso em seus cursos?

28) Para garantir inclusão e permanência na Universidade, os estudantes necessitam de que tipo de apoio? A Universidade (gestão e docentes) tem dado este suporte? Em caso positivo, como tem apoiado?

29) O(a) senhora(a) acredita que há relação entre a inclusão estudantil e os conteúdos, os referenciais teóricos adotados, a postura dos professores, as metodologias de ensino e avaliação, bem como os projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos na universidade? Quais desses itens seriam mais relevantes para a permanência discente?

30) O(a) senhor(a) buscou ou tem buscado capacitações sobre inclusão nas práticas educacionais? A Universidade oferece algo nesse sentido?

31) O(a) senhora(a) entende que há necessidade de formações docentes específicas voltadas para gestão das diversidades e desigualdades estudantis?

APÊNDICE C – TCLE PARA DOCENTES E GESTORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para participar da pesquisa intitulada “Educação Jurídica e suas perspectivas no contexto de heterogeneidade estudantil”, realizada pelo doutorando Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira, sob a orientação da Profa. Dra. Loussia Penha Musse Felix, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Direito da UnB.

A participação é voluntária, o que significa que o(a) convidado(a) poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa tem o objetivo de compreender como a educação universitária tem se desenvolvido na UnB e na UFERSA, com foco nos cursos de Graduação em Direito, a partir da ótica dos seus docentes, discentes e gestores acadêmicos.

Caso aceite o convite, entraremos em contato para realização de uma entrevista, com duração média de 30 (trinta) minutos, via Skype ou presencialmente.

Para análise dos dados coletados na entrevista, pedimos autorização para gravar o áudio do diálogo (que não será divulgado para terceiros), sendo resguardado o sigilo referente ao nome da pessoa entrevistada, a qual não será identificada na publicação dos resultados da pesquisa.

Qualquer dúvida a respeito desta pesquisa poderá ser sanada em contato com a orientadora, a Profa. Dra. Loussia Penha Musse Felix (loussia.felix@gmail.com), e/ou com o pesquisador Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira (ramon.reboucas@ufersa.edu.br).

Consentimento Livre e Esclarecido

Estou de acordo com a participação na pesquisa descrita acima. Fui devidamente esclarecido(a) quanto ao objetivo da pesquisa e ao procedimento ao qual serei submetido(a). Foram-me garantidos os esclarecimentos e o direito de desistir da participação em qualquer momento. Autorizo a gravação da entrevista (que não será compartilhada com terceiros) e a utilização das minhas respostas na pesquisa, garantido o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Nome completo do(a) entrevistado(a): _____

Data de nascimento: ___/___/_____

Raça/cor/etnia: _____

_____, ____ de _____ de _____

Participante da pesquisa

Pesquisador responsável

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL (GUIA TEMÁTICO)

1) APRESENTAÇÕES

1.1) Agradecimento

1.2) Apresentação da proposta do Grupo Focal: objetivos e regras

1.3) Apresentação pessoal (moderador, observador, estudantes...)

I.3.a) Elementos da apresentação dos estudantes:

- i) Quantos semestres de curso;*
- ii) Idade;*
- iii) Local de nascimento;*
- iv) Local atual de moradia;*

➔ **PERGUNTAS “QUEBRA-GELO” (AQUECIMENTO):** Qual a experiência pedagógica que considera a mais valiosa que vivenciou até agora? Por quê?

I) PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

I.1) Ensino

- Educação (aulas) centrada no aluno ou no professor/conteúdos (doutrina/jurisprudência)
- Planos das disciplinas construídos pelos docentes isolados ou ajustados a partir do perfil dos discentes
- Práticas pedagógicas consideram relevantes as diferenças (diversidade) e desigualdades socioeconômicas entre os estudantes

I.2) Avaliação

- Avaliações de desempenho/rendimento/aprendizagem (provas, seminários, relatórios, trabalhos, etc.) enfatizam mais memorização dos conteúdos ou competências de aplicar os conhecimentos (atitudes, capacidades e habilidades)
- Quem é mais responsável pelos sucessos e/ou fracassos no aprendizado do estudante: aluno, colegas discentes, professores ou universidade (gestão, currículo e infraestrutura)

I.3) Metodologias/estratégias de ensino-aprendizagem

- Metodologias (aula expositiva, seminários, simulações, estudo de casos, resolução de problemas, brainstorming, mapas conceituais, debates, etc.)
- Gostaria de vivenciar metodologias de ensino-aprendizagem mais participativas ou prefere que o professor seja mais ativo do que os estudantes

II) PERSPECTIVAS SOBRE O PPC (PRINCÍPIOS, OBJETIVOS, PERFIL DO EGRESSO E MATRIZ CURRICULAR)

- PPC deve se adequar às demandas dos estudantes ou estes devem se adequar ao plano do curso
- Demandas estudantis: técnico-profissionais/mercado de trabalho e ético-políticas/ideológicas
- Currículo voltado para um contexto educacional padronizado ou de diferenças étnico-raciais e desigualdades socioeconômicas entre os estudantes
- Gostaria que houvesse mais disciplinas optativas e menos obrigatórias
- Posição sobre cada Universidade elaborar o PPC com mais autonomia ou padrão similar para os cursos no país
- Interdisciplinaridade na formação jurídica: diálogo com outras áreas do conhecimento
- Importância da Pesquisa na formação: participou, participa ou faltam projetos com temas mais diversificados
- Importância da Extensão na formação: participou, participa ou faltam projetos com temas mais diversificados

III) ATITUDES DOS ESTUDANTES

- Antes de matricular, planeja os objetivos e como aproveitar cada atividade pedagógica
- Avalia, para cada disciplina, o tempo necessário extraclasse para aprender conteúdos e formar competências naquele assunto/área do conhecimento
- Estima o tempo médio de estudo necessário extraclasse por semana
- Considera ter tempo disponível suficiente para dedicar ao curso além das aulas
- Dedicção exclusiva à graduação ou cumula com atividade profissional
- Momento em sala de aula com o docente como o mais significativo para o aprendizado ou se considera apto a aprender tanto ou mais fora da sala de aula
- Opinião sobre espaços de aprendizagem: sala de aula presencial ou ambientes virtuais da Educação a Distância – EaD
- Como conseguem aprender mais/melhor: lendo apenas / só escutando / somente vendo / vendo e ouvindo / dialogando sobre o assunto (conversando, perguntando, repetindo conteúdos, relatando, debatendo) / fazendo e praticando (escrevendo, comunicando, demonstrando) / ensinando a outros (explicando, resumindo, ilustrando, definindo)

IV) HETEROGENEIDADE ESTUDANTIL NO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

- A heterogeneidade estudantil (diferenças étnico-raciais e desigualdades socioeconômicas) contribui para a formação: profissionalização, aprendizagem no Direito, desenvolvimento humano pessoal, preparar melhor para seleções de emprego e concursos públicos, etc.

- Presenciou ou foi vítima de preconceito, racismo ou discriminação
- Impacto da discriminação no ensino-aprendizagem

V) PERSPECTIVAS SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:

V.1) Permanência

- Ações de permanência ou inclusão estudantil (auxílio financeiro, residência universitária, acompanhamento pedagógico especial, restaurante universitário, etc.)

- Espaços/equipamentos (computadores, bibliotecas, salas de estudos, espaços de convivência, restaurante universitário)

- Órgãos da universidade sobre inclusão e atenção estudantil (psicologia, saúde, esporte, cultura e lazer, etc.)

- Gestão da universidade considera as diferenças e desigualdades entre os estudantes

- Elementos para garantir a permanência ou inclusão dos estudantes: material/financeiro (econômico) / emocional/psicológico (afetivo) / metodologias de ensino (didático) / conteúdos interessantes (teórico) / infraestrutura/acessibilidade (físico)

- Elementos do processo de ensino-aprendizagem que influenciam na permanência/inclusão estudantil: conteúdos e temas / referenciais teóricos / metodologias de ensino / atitudes dos docentes / formas de avaliação / projetos de pesquisa / projetos de extensão

V.2) Acesso

- Posicionamento a respeito das ações afirmativas para ingresso

- Inclusão de minorias com as cotas de ingresso na universidade

APÊNDICE E – TCLE PARA ESTUDANTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para participar da pesquisa intitulada “Educação Jurídica e suas perspectivas no contexto de heterogeneidade estudantil”, realizada pelo doutorando Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira, sob a orientação da Profa. Dra. Loussia Penha Musse Felix, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Direito da UnB.

A participação é voluntária, o que significa que o(a) convidado(a) poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa tem o objetivo de compreender como a educação universitária tem se desenvolvido na UnB e na UFERSA, com foco nos cursos de Graduação em Direito, a partir da ótica dos seus docentes, discentes e gestores acadêmicos.

Caso aceite o convite, agendaremos data, local e horário para nos reunirmos com outros discentes do seu curso de graduação, a fim de realizarmos um encontro de Grupo Focal, com a duração entre 1h a 1h30min, conversando sobre o tema da pesquisa, com a participação de uma observadora.

Para análise dos dados coletados na reunião, pedimos autorização para gravar o áudio do diálogo (que não será divulgado para terceiros), sendo resguardado o sigilo referente ao seu nome, de modo que não será identificado(a) nenhum(a) discente, quando da publicação dos resultados da pesquisa.

Qualquer dúvida a respeito desta pesquisa poderá ser sanada em contato com a orientadora, a Profa. Dra. Loussia Penha Musse Felix (loussia.felix@gmail.com), e/ou com o pesquisador Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira (ramon.reboucas@ufersa.edu.br).

Consentimento Livre e Esclarecido

Estou de acordo com a participação na pesquisa descrita acima. Fui devidamente esclarecido(a) quanto ao objetivo da pesquisa e ao procedimento ao qual serei submetido(a). Foram-me garantidos os esclarecimentos e o direito de desistir da participação em qualquer momento. Autorizo a gravação dos diálogo da sessão do Grupo Focal (que não será compartilhada com terceiros) e a utilização das minhas respostas na pesquisa, garantido o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Nome completo do(a) participante(a): _____

Data de nascimento: ___/___/_____

Raça/cor/etnia: _____

_____, ____ de _____ de _____.

Participante da pesquisa

Pesquisador responsável