

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE SÃO PAULO



POR UMA ANÁLISE  
PSICOSSOCIAL  
DO CURSO DE DIREITO

ADELINA DE OLIVEIRA NOVAES

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO:  
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO  
2010

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**ADELINA DE OLIVEIRA NOVAES**

**POR UMA ANÁLISE PSICOSSOCIAL DO CURSO DE DIREITO**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

**SÃO PAULO  
2010**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**ADELINA DE OLIVEIRA NOVAES**

**POR UMA ANÁLISE PSICOSSOCIAL DO CURSO DE DIREITO**

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Professora Doutora Clarilza Prado de Sousa.

**SÃO PAULO  
2010**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

---

---

# DEDICATÓRIA

Para minha mãe (*in memoriam*).

## CITAÇÃO

“A poesia existe nos fatos. Os casebres de açafraão e de ocre nos verdes da Favela, sob o azul cabralino, são fatos estéticos.

O Carnaval no Rio é o acontecimento religioso da raça. Pau-Brasil. Wagner submerge ante os cordões de Botafogo. Bárbaro e nosso. A formação étnica rica. Riqueza vegetal. O minério. A cozinha. O vatapá, o ouro e a dança.

Toda a história bandeirante e a história comercial do Brasil. O lado doutor, o lado citações, o lado autores conhecidos. Comovente. Rui Barbosa: uma cartola na Senegâmbia. Tudo revertendo em riqueza. A riqueza dos bailes e das frases feitas. Negras de jockey. Odaliscas no Catumbi. Falar difícil.

O lado doutor. Fatalidade do primeiro branco aportado e dominando politicamente as selvas selvagens. O bacharel. Não podemos deixar de ser doutos. Doutores. País de dores anônimas, de doutores anônimos. O Império foi assim. Eruditamos tudo. Esquecemos o gavião de penacho.

A nunca exportação de poesia. A poesia anda oculta nos cipós maliciosos da sabedoria. Nas lianas da saudade universitária.

Mas houve um estouro nos aprendimentos. Os homens que sabiam tudo se deformaram como borrachas sopradas. Rebentaram.

A volta à especialização. Filósofos fazendo filosofia, críticos, crítica, donas de casa tratando de cozinha.

A Poesia para os poetas. Alegria dos que não sabem e descobrem.

Tinha havido a inversão de tudo, a invasão de tudo: o teatro de base e a luta no palco entre morais e imorais. A tese deve ser decidida em guerra de sociólogos, de homens de lei, gordos e dourados como Corpus Juris.

Ágil o teatro, filho do saltimbanco. Ágil e ilógico. Ágil o romance, nascido da invenção. Ágil a poesia.

A poesia Pau-Brasil, ágil e cândida. Como uma criança.”

(OSWALD DE ANDRADE, 2003)

“(…) o direito não somente se produz das fontes oficiais decorrentes do Estado, mas de uma pluralidade jurídica que está presente nas relações sociais e que se manifesta legítima. Nesse sentido, o contexto jurídico é bastante vasto, manifestando-se sob várias formas na complexidade social; portanto, o ensino jurídico deve assimilar essas manifestações já que o ensino é, em si, uma prática social”.

(FREIRE, 1997, p. 42)

# AGRADECIMENTOS

À CAPES pela bolsa concedida,  
que promoveu minha formação e a realização desta pesquisa.

Aos professores, colegas e aos secretários do curso de Pós-graduação  
em Educação: Psicologia da Educação, que de maneira diversas  
contribuíram para que este trabalho fosse concluído.

À Professora Doutora Clarilza Prado de Sousa, por sua generosa criatividade, seus ricos  
*insights* e pela orientação que ultrapassou as exigências acadêmicas, transformando-se em  
exemplo para a vida.

Às professoras Ângela Arruda, Vera Placco, Lúcia Villas Bôas e Sandra Acosta pelos  
preciosos comentários que orientaram, com o encontro de qualificação, o desenvolvimento  
deste trabalho.

À Monica Steffen Guise Rosina, pelas suas valiosas contribuições para a compreensão do  
mundo jurídico e para a elaboração deste trabalho.

À Adriana Ancona de Faria e Leandro Silveira Pereira por me apresentarem à realidade do  
ensino e da prática jurídicas.

Às colegas de doutorado, brasileiras de todas as regiões.  
Em especial à Leila Yuri Sugahara, Camila Igari, Vivian Lobato, Zildene Pereira e Lea Saul  
pelo companheirismo.

Aos participantes desta investigação por contribuírem para a compreensão das  
representações que têm estudantes de direito sobre o país.

Ao meu marido por seu estímulo e por acompanhar pacientemente o desenvolvimento deste  
trabalho.

Aos meus pais por evidenciarem a importância de se refletir sobre a educação e a realidade  
brasileira.



## POR UMA ANÁLISE PSICOSSOCIAL DO CURSO DE DIREITO

O presente estudo teve como objetivo compreender as representações sociais de estudantes de direito sobre o Brasil e identificar o papel desse curso superior na formação dos futuros profissionais frente ao país. Ao acompanhar os três primeiros anos de estudantes de uma faculdade privada da Zona Leste da cidade de São Paulo, procurou-se identificar as possíveis transformações nas representações sobre o Brasil provocadas pela graduação. Participaram desta pesquisa 27 estudantes do período matutino e 26 estudantes do período noturno. A primeira coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2006, quando os alunos cursavam o primeiro período de direito. Solicitou-se, por meio de questionário, que os estudantes desenhassem o país, bem como o que nele contém e, nas questões de expressão verbal, foi pedido que identificassem e descrevessem um fato que considerassem marcante para o Brasil. Solicitou-se, ainda, que os estudantes descrevessem como se sentem sendo brasileiros. A partir da análise dos desenhos e da análise léxica e de conteúdo dos textos dos questionários, foi possível identificar indícios das representações sociais de Brasil desses estudantes. Tais indícios orientaram a elaboração de roteiros para a realização de entrevistas reflexivas coletivas, quando os estudantes puderam, então, ressignificar os dados anteriormente coletados e debater sobre assuntos emergentes relacionados às representações que possuem de Brasil e de ser brasileiro/a. As duas entrevistas reflexivas, uma com um grupo da manhã, outra com os estudantes da noite, ocorreram ao final do segundo semestre de 2009. Os resultados evidenciaram metáforas dominantes, que se impuseram tanto nos desenhos como nas falas dos estudantes. O Brasil, assemelhando-se a uma jangada de pedra, não faz fronteira com qualquer outro país, nem mesmo com o Oceano Atlântico, que não foi desenhado fora, mas dentro dos limites do mapa. A metáfora do coração foi associada a brasileiro/a, que se define por sua cordialidade. O discurso dos estudantes evidencia que, para eles, há mais de um brasileiro/a, há aqueles com os quais se identificam – os trabalhadores – e há os outros: o povo alienado, o político corrupto. Contudo, da análise das representações (em suas dimensões imagem, atitude e informação), depreendeu-se que os alunos detêm repertório restrito de informações sobre o país. Tais informações mostram-se insuficientes para a que esses alunos do ensino superior em direito se formem como profissionais comprometidos. Políticas educativas no sentido de propagar conhecimentos acadêmicos específicos mostram-se imperativas, pois somente com o pleno domínio do currículo básico, ou seja, das informações necessárias à elaboração de representações mais complexas, os estudantes de direito poderão identificá-las e expô-las à reflexão, num movimento que favorecerá a consciência identitária e permitirá a ação protagonista e comprometida com o devir social.

**Palavras-chave:** representações sociais; Brasil; ser brasileiro/a, ensino superior; direito.

## A PSYCHOSOCIAL ANALYSIS OF THE LAW MAJOR

This work aims at understanding the social representations of Brazil from a group of law students' perspective and identifying the role of the Law Major for the shaping of the country's future professionals. We accompanied law students during their first three years at a private law school in the East suburb of São Paulo, and we tried to identify all possible transformations of their representations of Brazil, mainly those provoked by the law school courses. 27 students who attended morning classes and 26 who attended evening classes participated in our research. The first data collection took place in the second semester of 2006, when these students were enrolled in their first law school year. Making use of questionnaires, we asked them to draw the country and its contents, and in the verbal expression questions, we asked them to identify and describe a fact that they believed to be relevant for Brazil. We also asked the students to describe what it felt like to be Brazilian. From the analysis of the drawings and the lexical analysis of the questionnaires' textual contents, we were able to identify evidence of these students' social representations of Brazil. Such evidence guided the creation of scripts for subsequent collective reflexive interviews, when the students were then given the chance to ressignificate the data previously collected and discuss current issues related to their representations of Brazil. Both reflexive interviews – the first taking place with morning students and the second, with evening students – happened in the second semester of 2009. The results showed the existence of dominant metaphors, which were present both in the students' drawings and speech. Brazil, like a stone boat, does not have any territorial frontiers, neither with other countries, nor with the Atlantic Ocean, which was not drown outside, but rather inside the limits of the map. The heart metaphor was related do being Brazilian, known to be very friendly people. The students' speech shows that, for them, there is more than one typo of Brazilian, those with whom they identify themselves – the hard working ones – and the others: the alienated people, the corrupt politicians. However, by analyzing the representations in its three dimensions (image, attitude and information) we were able to learn that the students have a very limited *repertoire* of information about the country. The information they hold is not enough for them to hold a Law major and become committed professionals. Educational policies that enlarge specific academic contents are absolutely needed. It is only by mastering the information that enables such students to create more complex representations that they will be able to identify and reflect about them, in a trend that will benefit their identify consciousness and allow for action and social commitment.

**Key words:** social representations; Brazil; to be Brazilian; higher education; law.

# SUMÁRIO

<b>■ Apresentação</b>	<b>14</b>
<b>■ 1 “A mágica virtude que tem uma carta de bacharel”</b>	<b>23</b>
1.1 O curso de direito	25
1.2 O bacharel	37
<b>■ 2 Por uma análise psicossocial dos cursos de direito</b>	<b>50</b>
2.1 O conhecimento	51
2.1 A produção de conhecimento nas faculdades de direito	60
2.3 A produção de conhecimento por meio de metáforas: uma figura <i>da</i> linguagem	68
<b>■ 3 A proposta metodológica</b>	<b>73</b>
3.1 Quando e onde	74
3.2 Quem	75
3.3 O quê e como	82
<b>■ 4 A Análise das Metáforas: uma estratégia de acesso às representações</b>	<b>89</b>
4.1 Metáforas visíveis: A Jangada de Pedra	89
4.2 Demais metáforas visíveis	96
4.2.1 Ordem e Progresso	97
4.2.2 O motivo edênico	101
4.2.3 O motivo satânico	105
4.2.4 A cordialidade	107
4.3 Os exemplares selecionados para a entrevista reflexiva	108
4.3.1 Exemplar A	111
4.3.2 Exemplar B	114
4.3.3 Exemplar C	116
4.3.4 Exemplar D	121
4.3.5 Exemplar E	124
4.3.6 Exemplar F	126
4.3.7 Exemplar G	128
4.4 As evocações para Brasil e brasileiro/a	130
4.4.1 Evocações para Brasil	131
4.4.2 Evocações para Brasileiro/a	133
4.5 Os fatos marcantes para a história nacional	135
4.6 O sentimento de nacionalidade	140
4.7 Ser jurista no Brasil	146
4.7.1 Por que estudar direito?	146
4.7.2 O papel do jurista	149
4.7.3 Quais as contribuições dos jurista para o Brasil?	150
4.8 Metáforas, figuras <i>da</i> linguagem	152
<b>■ 5 Caminhar para onde?</b>	<b>155</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Mapa de estudante do turno noturno	<b>92</b>
<b>Figura 2:</b> Mapa de estudante do turno matutino	<b>93</b>
<b>Figura 3:</b> Mapa de estudante do turno matutino	<b>94</b>
<b>Figura 4:</b> Mapa de estudante do turno noturno	<b>95</b>
<b>Figura 5:</b> Mapa de estudante do turno matutino	<b>99</b>
<b>Figura 6:</b> Mapa de estudante do turno noturno	<b>100</b>
<b>Figura 7:</b> Mapa de estudante do turno matutino	<b>101</b>
<b>Figura 8:</b> Mapa de estudante do turno noturno	<b>102</b>
<b>Figura 9:</b> Mapa de estudante do turno noturno	<b>103</b>
<b>Figura 10:</b> Mapa de estudante do turno matutino	<b>105</b>
<b>Figura 11:</b> Mapa de estudante do turno matutino	<b>106</b>
<b>Figura 12:</b> Mapa de estudante do turno matutino	<b>107</b>
<b>Figura 13:</b> Recorte do mapa de estudante do turno noturno	<b>107</b>
<b>Figura 14:</b> Mapa de estudante do turno noturno	<b>111</b>
<b>Figura 15:</b> Mapa de estudante do turno noturno	<b>114</b>
<b>Figura 16:</b> Mapa de estudante do turno matutino	<b>116</b>
<b>Figura 17:</b> Fotografia da página eletrônica da instituição	<b>118</b>
<b>Figura 18:</b> Mapa de estudante do turno matutino	<b>121</b>
<b>Figura 19:</b> Mapa de estudante do turno matutino	<b>124</b>
<b>Figura 20:</b> Mapa de estudante do turno matutino	<b>126</b>
<b>Figura 21:</b> Mapa de estudante do turno matutino	<b>128</b>
<b>Figura 22:</b> Imagem apresentada aos estudantes para discussão sobre as evocações para “Brasil”	<b>132</b>
<b>Figura 23:</b> Imagem apresentada aos estudantes para discussão sobre as evocações para “brasileiro/a”	<b>133</b>
<b>Figura 24:</b> Imagem apresentada aos estudantes para discussão sobre o sentimento de nacionalidade	<b>145</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Distribuição da totalidade dos respondentes por sexo	76
<b>Gráfico 2:</b> Distribuição etária da totalidade dos respondentes	76
<b>Gráfico 3:</b> Distribuição etária dos participantes do grupo da manhã	77
<b>Gráfico 4:</b> Distribuição etária dos participantes do grupo da noite	77
<b>Gráfico 5:</b> Exercício de atividade remunerada para a totalidade dos respondentes	78
<b>Gráfico 6:</b> Declaração de renda familiar para a totalidade dos respondentes	78
<b>Gráfico 7:</b> Estado civil para a totalidade dos respondentes	79
<b>Gráfico 8:</b> Distribuição da totalidade dos respondentes que haviam se matriculado em outro curso superior	79
<b>Gráfico 9:</b> Quantidade de filhos para a totalidade dos respondentes	80
<b>Gráfico 10:</b> Crença religiosa dos respondentes	80
<b>Gráfico 11:</b> Opções de lazer para a totalidade dos Respondentes	81
<b>Gráfico 12:</b> Relatório do Programa EVOC para “Brasil”	131
<b>Gráfico 13:</b> Relatório do Programa EVOC para “Brasileiro/a”	134
<b>Gráfico 14:</b> Frequência e qualificação dos fatos identificados como relevantes para a história do Brasil	136
<b>Gráfico 15:</b> Síntese do tratamento de análise léxica	141
<b>Gráfico 16:</b> Distribuição percentual das classes geradas pelo processamento do Programa Alceste	142

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Percentagem de candidatos aprovados no exame da OAB por instituição de ensino	42
<b>Tabela 2:</b> Frequência e qualificação dos fatos identificados como relevantes para a história do Brasil	137
<b>Tabela 3:</b> Frequência das sugestões da questão 5	139
<b>Tabela 4:</b> $\text{Khi}^2$ e frequência da palavra mais representativa da Classe 1	143
<b>Tabela 5:</b> $\text{Khi}^2$ e frequência das palavras mais representativas da Classe 2	143
<b>Tabela 6:</b> $\text{Khi}^2$ e frequência das palavras mais representativas da Classe 3	144



- 1º igreja
- 2º falta de moradia digna (Bananas)
- 3º violência
- 4º prostituição infantil
- 5º corrupção
- 6º fantasmas
- 7º o povo assim mesmo tem fé e acredita que tudo vai melhorar
- 8º futebol
- 9º Carnaval
- 10º Brasil chora pelo

## APRESENTAÇÃO

## Apresentação

O presente trabalho tem como objetivo compreender como os estudantes de direito agem e interpretam a realidade. Foi esse o principal motivador desta investigação, que buscou realizar uma análise psicossocial das simbolizações de alunos sobre o Brasil e sobre o que é ser brasileiro/a. Para tal, o estudo concentrou-se, inicialmente, na articulação das seguintes proposições teórico-metodológicas:

- As simbolizações dos sujeitos sociais sobre o Brasil e sobre ser brasileiro/a são construídas ao longo do tempo e em contextos diversos, mas podem ser reforçadas ou transformadas por meio da educação;
- As simbolizações dos sujeitos sociais sobre o Brasil e sobre ser brasileiro/a contribuem para a definição das posturas profissionais frente ao país;
- As políticas educativas devem considerar as simbolizações dos sujeitos sociais;
- O estudo das metáforas mostra-se como recurso de acesso às simbolizações dos sujeitos sociais.

O exercício de articulação das proposições buscou na teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1978, 1988, 1996, 2003; JODELET, 1988, 2001; JOVCHELOVITCH, 1998, 2000, 2008; MARKOVÁ, 2006; dentre outros) apoio para a compreensão das subjetivações dos estudantes de direito, uma vez que “as representações são construídas em grupos sociais e definem, para seus integrantes, os objetivos e os procedimentos específicos que devem cumprir em sua vida diária” (MOSCOVICI, 2003, p. 33).

A curiosidade pelos objetos Brasil e ser brasileiro/a nasceu antes mesmo do planejamento do presente trabalho, estimulada pela participação da autora, como estagiária de graduação, do Projeto internacional “Imaginários Latino-Americanos”<sup>1</sup>. O interesse pelo tema foi reforçado pela experiência como assistente de pesquisa no Projeto “Imaginário e Representação Social de Jovens Universitários sobre o Brasil e

---

<sup>1</sup> Sediado pelo Laboratório Europeu de Psicologia Social (LEPS) da Maison de Sciences de L’Homme de Paris (MSH), França. Sob a coordenação internacional da Professora Doutora Angela Arruda, então supervisora de meu estágio de graduação, e coordenação nacional da Professora Doutora Clariza Prado de Sousa.

a Escola Brasileira”<sup>2</sup>, quando foi possível identificar a intrínseca relação existente entre as representações de Brasil e de ser brasileiro/a.

Ao participar da sistematização e da leitura dos dados daquelas pesquisas, foi possível depreender que as representações de Brasil dizem muito sobre as representações de ser brasileiro/a e vice-versa. Foi no contexto dos Projetos citados que também foi possível compreender que as representações dos dois objetos contribuem para a definição do sentimento de nacionalidade, pois os resultados das investigações corroboraram a visão de Lane (1995) de que as emoções servem como mediadoras (assim como a linguagem e o pensamento) para a constituição do psiquismo humano.

Nesse sentido, as representações não são exclusivamente definidas por seus conteúdos, mas possuem também uma dimensão sócio-afetiva que impulsiona os sujeitos à ação. O sentimento de pertença ao grupo de brasileiros/as se constrói de maneira complexa e as variações regionais contribuem, mas não definem, as representações que, por muito fortes que são, garantem a união de todos como componentes de uma mesma nação.

Tal sentimento é expresso por reações afetivas estimuladas por simbolismos compartilhados e transmitidos geração a geração, em grande parte por meio da socialização que se dá no ambiente escolar. No caso brasileiro, houve um investimento marcante na elaboração de semióforos<sup>3</sup> próprios da nação (CHAUÍ, 2000) no momento da independência do país. O simbolismo presente no hino e na bandeira nacionais foram construídos quando da necessidade de diferenciação do Brasil de Portugal e até hoje provocam emoções nos sujeitos sociais.

---

<sup>2</sup> Com apoio da Fundação Carlos Chagas (FCC/SP) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), registrado com o número 02/12209-7. Sub-Projeto do Projeto “Imaginários Latino-Americanos”. Nele fui assistente de pesquisa sob a supervisão da Professora Clarilza Prado de Sousa.

<sup>3</sup> Chauí (2000) trabalha o conceito de nação a partir de semióforos, ou seja, sinais ou imagens que alimentam o imaginário das pessoas para que seja possível o compartilhamento do sentimento de nacionalidade. De acordo com a autora, os semióforos são usados geralmente pela elite intelectual para tornar uma dada sociedade una e indivisível.



No contexto da independência - que não por acaso foi declarada por uma figura cuja identidade nacional era indefinida<sup>4</sup> -, surgiu a idéia da formação, em terras brasileiras, de um profissional que veio a adquirir importância simbólica na história do país. Em 1827, cinco anos após o Fico, foram criadas duas Faculdades de Direito que tinham como principal objetivo capacitar um grupo de pessoas a oferecer o suporte necessário ao desenvolvimento do Estado Nacional.

A imagem dos bacharéis em direito associa-se, assim, à idéia de poder, uma vez que recai sobre eles a responsabilidade de definir os destinos nacionais. Vale lembrar que o título de doutor, (hoje atribuído pela aprovação no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB)<sup>5</sup>, já oferecia, antes na Europa depois também aqui, possibilidades de ascensão social (FREYRE, 2003). Tal fenômeno, identificado como bacharelismo, é marcante no Brasil e a percepção dele também consistiu em uma motivação para o desenvolvimento do presente estudo.

A experiência como avaliadora institucional de uma faculdade de direito recém criada, bem como a atuação como coordenadora e docente de cursos de especialização em direito me levaram a elaborar a hipótese de que muitos dos elementos simbólicos descritos anteriormente ainda alimentam as representações dos estudantes. E foi tendo como base as expectativas expressas dos alunos de direito no contexto educativo, sobre o que seria a situação ideal em sala de aula, sobre a postura do professor e sobre as estratégias de ensino-aprendizagem, que foram elaboradas as seguintes perguntas:

- O que motiva os estudantes a matricularem-se nos cursos de direito?
- Quais as relações entre as representações sociais de Brasil, brasileiro/a e as de ser jurista no Brasil?

---

<sup>4</sup> Dom Pedro I era identificado ora como português, ora como brasileiro (ALAMBERT, 2006).

<sup>5</sup> A Lei do Império de 11 de agosto de 1827 criou os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais e dispôs sobre o título (grau) de doutor para o advogado. A Lei 8.906 de 04 de julho de 1994, no seu artigo 87 (EOAB – Estatuto da OAB), ao revogar as disposições em contrário, não dispôs expressamente sobre a referida lei. Revogá-la também não o fez, uma vez que a legislação Imperial criou os cursos jurídicos no país: “a referida legislação Imperial estabelece que o título de Doutor é destinado aos bacharéis em direito devidamente habilitados nos estatutos futuros. Sendo assim, basta tecnicamente para ostentar o título de Doutor, possuir o título de bacharel em direito e portar a carteira da OAB, nos termos do regulamento em vigor” (POUBEL, 2008).

- Qual a postura adotada pelos estudantes frente ao Brasil?

Essas questões mostraram-se relevantes na experiência docente uma vez que “as instituições de ensino constituem um dos cenários privilegiados para a preservação das idéias hegemônicas em todos os planos, através de aspectos das interações pedagógicas, curriculares e avaliativa” (VENTURA, 2004, p. 10). Assim, a preocupação que se impõe está relacionada à contribuição docente em promover a formação de um *profissional comprometido*, aquele que, “deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos” (FREIRE, 2008, p. 15).

Birman (2002) afirma que são as subjetividades que definem os objetivos das práticas educacionais concretas. Foi na busca dessa articulação entre o estudo das subjetividades, próprio do enfoque psicossocial, e a definição de políticas educativas que foi desenvolvido o presente trabalho. Diante disso, o estudo das representações sobre Brasil e ser brasileiro/a foi visto como uma possibilidade de compreensão dos investimentos empregados pelos sujeitos sociais para transformarem-se em profissionais conscientes de uma coletividade extensa, a dos nacionais.

Em trabalho anterior<sup>6</sup>, também dedicado ao estudo das simbolizações de estudantes, a atenção foi dedicada à análise das representações sociais de Brasil para alunos de pedagogia, ou seja, futuros educadores. Considerando que os cursos de pedagogia deveriam se constituir em um espaço de formação capaz de mobilizar transformações educacionais, a pesquisa de mestrado evidenciou que a responsabilidade de ação social e de promoção de mudança não estava presente nos discursos dos alunos participantes da investigação. Quando indagados sobre o que caracterizava o Brasil e o que o diferenciava dos outros países, os estudantes de pedagogia, ao lado de uma visão estereotipada sobre seu país, apresentaram um discurso que se caracterizou pela ausência de um sujeito envolvido ativamente com o contexto social.

---

<sup>6</sup> Pesquisa realizada para a elaboração da dissertação de mestrado: “Brasil: representações sociais de estudantes de pedagogia” (NOVAES, 2006).

A pesquisa de mestrado, assim, concentrou atenção aos discursos que evidenciavam uma postura de passividade ou de protagonismo por parte dos estudantes de pedagogia. A posição passiva identificada naquele contexto foi caracterizada principalmente pela responsabilização do *outro*. A posição ativa, ou protagonista, praticamente não foi evidenciada no discurso dos estudantes, que raras vezes identificaram na educação uma possibilidade de mudança social.

O olhar empregado na presente investigação não desprezou a caracterização da subjetividade realizada na pesquisa de mestrado, mas buscou ampliar o campo de visão ao considerar outros elementos que se mostrassem emergentes nos discursos dos sujeitos. Para tanto, as metáforas consistiram estratégia de análise das representações sociais. A opção pelo estudo das metáforas deu-se por elas permitirem a compreensão das representações sociais não só por seu conteúdo, mas em sua dimensão sócio-afetiva (MAZOTTI, 2002), ao respeitar as características fluidas e flexíveis que possuem as simbolizações.

As metáforas foram tratadas como formas narrativas que transcendem a linearidade do discurso, transformando-o. Pelo recurso da figura, elas permitem a compreensão de elementos não racionais do discurso, elementos que remetem à dimensão imagética das representações. Nesta pesquisa foram consideradas como recurso investigativo as metáforas visíveis (MONS, s/d), expressas por meio de desenhos, e as metáforas expressas pelo discurso escrito e falado.

A pesquisa buscou, dessa forma, realizar a análise psicossocial de um curso de direito de faculdade localizada na cidade São Paulo ao recorrer às significações dos estudantes. A justificativa de escolha da instituição estava amparada na evidência de que o país está vivenciando um crescimento substancial das faculdades particulares de direito (MEC/INEP, 2008), consideradas como responsáveis pela “proletarização” (FALCÃO, 1983; FARIA, 1987) do jurista. A instituição eleita possui características comuns às instituições que a cada dia surgem nos bairros menos abastados das grandes cidades. Assim, abriu-se mão das faculdades que se caracterizam por ingressantes provindos de famílias de renda alta, que comumente possuem um amplo repertório adquirido no contexto escolar, e

optou-se por uma instituição cujo perfil dos ingressos é definido por sua idade avançada<sup>7</sup> e pela impossibilidade de dedicação exclusiva à educação superior.

Foram realizadas duas coletas de dados com estudantes, além das observações feitas nas visitas à instituição pesquisada. A primeira coleta realizada, por meio de questionário, contou com 27 alunos do curso matutino e 26 do curso noturno. A segunda consistiu em duas entrevistas reflexivas (SZYMANSKI, 2008) coletivas com cinco alunos do turno matutino e oito alunos do curso noturno, número que representava a totalidade dos alunos ao final do curso.

Ao recorrer a três tipos de discurso (desenho, escrita e fala), a pesquisa usou multi-meios e multi-métodos (BAUER & GASKELL, 2002) na identificação das metáforas e na compreensão da subjetividade dos estudantes. As estratégias de análise consistiram no processamento de dados verbais por meio dos programas computacionais EVOC (ABRIC, 1994) e Alceste (ALBA, 2004; CAMARGO, 2005) e pela análise de conteúdo realizada (BARDIN, 2007; FRANCO, 2003; BAUER, 2002).

Como elementos orientadores da análise foram identificados aspectos estruturantes sobre ensino jurídico no Brasil. A literatura que trata da temática foi considerada na tentativa de circunscrever os objetos das representações dos estudantes. Percebeu-se esse movimento como importante uma vez que as representações não surgem somente dos elementos contemporâneos, mas alimentam-se daqueles que constituem representações anteriores. Nesse momento, foram considerados os trabalhos de Adorno (1988); Arruda Jr. (1988); Bastos (2000); Bevilaqua (1977); Bittar (2006); Bobbio (1995); Falcão (1983); Faria (1988); Félix (2006); Ghirardi (2009); Junqueira (1999); Machado (2009); Rodrigues (1993; 2002); Sampaio Jr. (2003); Schuwarcz (2007); Silva (2000); Steiner (1972); Oliveira (2003); Vampré (1977); Venâncio Filho (1977) e Ventura (2004).

Vale ressaltar que ao longo de todo o processo de desenvolvimento do trabalho, optou-se pela utilização do termo *jurista*, compreendido como todos os que de alguma

---

<sup>7</sup> Se considerado que o estudante seguiu a trajetória educacional sem interrupções: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior.

forma lidam com o problema jurídico, sejam cientistas, doutrinadores, advogados, magistrados, procuradores, delegados etc..

Os marcos referenciais da teoria das representações sociais foram tratados em capítulo seguinte, quando se buscou a relação entre os conceitos de conhecimento, representações sociais e metáfora. A construção do conhecimento social foi abordada, assim, a partir da perspectiva psicossocial, considerando seu processo formador e a aproximação dos estudos em representações sociais (MOSCOVICI, 1976; 1978; 1988; 1996; 2003; JODELET, 1988, 2001; ABRIC, 1994; 2002; ARRUDA, 1992, 1998, 2000; BANCHS, 1996; BAUER, 2000; BEN-ASHER, 2003; BERGMAN, 1999; CASADO G., 2001; ECHABE & CASTRO, 1993; FARR; 2008; JOVCHELOVITCH, 2008; MARKOVÁ, 2006; MAZZOTTI, 2002; MONS, s/d; SÁ, 1999; 2002; SOUSA, 2002; PLACCO, 2002).

O contexto de elaboração das representações por parte dos alunos foi tratado na seqüência, em capítulo que se define pela discussão metodológica e pela apresentação das seguintes dimensões de elaboração dos conhecimentos sociais: quando, onde, quem e como. O exercício de análise foi relatado no capítulo 4, quando foi identificada a necessidade de resgate de autores que tratam dos temas Brasil, identidade nacional e representações de Brasil e brasileiro/a, tais como Arruda e Sousa (2006); Carvalho (1998); Chauí (2000); Decca (2006); Holanda (2008); Mota (2002); Paulo Prado (1981); Ribeiro (2007); Schneider (2004), entre outros.

As categorias expressas por esses autores contribuíram para a identificação das principais metáforas que ora evidenciam elementos de um imaginário marcado por sua historicidade (VILLAS BÔAS, 2008), ora por elementos contemporâneos. As metáforas descritas nesse capítulo oferecem informações sobre a postura dos estudantes e os elementos necessários à promoção mudança por meio da educação. Do ponto de vista educacional, foi possível compreender que ao identificar informações sobre o núcleo figurativo das representações do grupo, será possível explicitá-los com o propósito de favorecer a reflexão e estimular a prática social mais consciente por parte dos estudantes de direito.

É assim que, por fim, o capítulo 5 apresenta, por meio da metáfora “caminhar”, as últimas reflexões sobre as representações de Brasil e brasileiro/a de forma a oferecer

subsídios para a compreensão das simbolizações dos estudantes. Por acreditar que as subjetividades se constroem constantemente, buscou-se, por meio desta investigação, os elementos que permitam sua transformação. Por esse motivo, é na última seção que também fica evidente a escolha do título deste trabalho, que intencionalmente carrega duplo sentido. Por uma análise psicossocial dos cursos de direito é uma expressão que oferece tanto a idéia do percurso deste estudo quanto a idéia de defesa de um olhar para as subjetividades na ocasião do planejamento de políticas públicas.



1. água
2. comida
3. educação
4. saúde
5. paz
6. segurança
7. emprego

## “MÁGICA VIRTUDE QUE TEM UMA CARTA DE BACHAREL”<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Dom Romualdo Antônio de Seixas, Memórias do Marquês de Santa Cruz, Rio de Janeiro: 1861, p. 91. Citado por FREYRE, Gilberto. Sobrados e Mocambos, 2003, p.714.

## 1 “A Mágica Virtude que tem uma Carta de Bacharel”

O bacharel em direito exerceu, e ainda exerce, um relevante papel no cenário político nacional. Os juristas, desde a criação dos cursos de direito no Brasil, ocupam importantes cargos dirigentes no país e estão presentes nas funções de poder da máquina estatal (JUNQUEIRA, 1999; SCHWARCZ, 2007).

A bibliografia que trata do tema evidencia, a todo o tempo, o quão esse saber é relevante e transforma aqueles que o detém em pessoas distintas. Nesse sentido, a apresentação do Ministro Ney Braga às obras comemorativas do sesquicentenário dos cursos jurídicos no Brasil ilustra a relevância que é aludida ao saber:

Nunca será demais enaltecer o descortínio da grande geração da independência ao perceber que a nova Nação não precisava apenas de novas leis, mas também de uma consciência jurídica própria, a qual só poderia ser o fruto da Faculdade de Direito vinculada às nossas tradições.

(...)

Além dos apontados méritos historiográficos, não se pode olvidar o que representa, de per si, a experiência jurídica brasileira, uma das primeiras manifestações culturais em que **o nosso povo** soube revelar algo de próprio e de altamente significativo no mundo das idéias universais. (grifos apostos) (BEVILAQUA; VAMPRE, 1977, p. 5-6).

A relação do bacharel em direito com o Brasil, bem como o papel desse profissional para o país fica, assim, evidente. Tal como foi evidenciado no discurso do Ministro em 1977, a imagem que se tem do doutor em direito ainda é forte. Os cursos jurídicos surgiram para afirmar um novo estado, por meio da profissionalização de um grupo capaz de governar e movimentar a burocracia estatal.

No contexto da independência, a criação dos cursos jurídicos deu-se por meio da Lei do Império de 11 de agosto de 1827<sup>9</sup>, contribuindo fortemente para a

---

<sup>9</sup> A já citada lei “*cria dois cursos de Ciências Jurídicas e Sociais; introduz regulamento, estatuto para o curso jurídico; dispõe sobre o título (grau) de doutor para o advogado*”. A referida Lei possui origem legislativa no Alvará Régio editado por D. Maria I, a Pia (A Louca),



elaboração de representações que associaram o bacharel em direito aos destinos nacionais (JUNQUEIRA, 1999). Assim, os primeiros cursos de direito, de São Paulo e Olinda (posteriormente transferido para Recife), assumem esse grande objetivo, o de formar pessoas aptas a dirigir o país (ADORNO, 1988).

Ao levantar informações que permitissem identificar as relações entre a imagem construída do bacharel e as representações que os estudantes de direito têm do Brasil, objeto do presente estudo, buscou-se também subsídios para compreender o que leva os estudantes aos cursos de direito, a maneira como representam sua futura profissão e a postura que assumem frente ao país.

O estudo realizado deixou evidente que o estudante de direito de outrora se difere muito do atual. Antes abastados, a grande maioria dos alunos de hoje pagam a duras penas mensalidades de faculdades particulares (MEC/Inep, 2008). Faculdades que, ao serem avaliadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), demonstram pouca qualidade em seu ensino. A busca por tais instituições pelos estudantes justifica-se por não obterem sucesso nos vestibulares das faculdades públicas.

Sem pretender realizar uma análise histórica, a exposição aspectos relevantes para a caracterização da formação do aluno e do curso buscará informações na em textos que trataram da temático do ensino jurídico no Brasil. Serão esses os elementos que evidenciarão a “historicidade das representações sociais”, “um campo privilegiado de análise dos conceitos temporais de continuidade e mudança, conceitos estes fundamentais também para a compreensão do processo histórico” (VILLAS BÔAS, 2008, p.33).

Para tanto, o presente capítulo apresenta, inicialmente, informações sobre os cursos de direito e seus projetos em relação ao país. Em seguida, tratará dos estudantes de direito, dos futuros bacharéis, da imagem que se construiu a seu respeito, e suas atuações frente ao Brasil. O capítulo abordará, dessa forma, o que Dom Romualdo de Santo Seixas (1861, p.91) chamou de a “(...) *mágica virtude que*

---

de Portugal, que “*outorgou o tratamento de doutor aos bacharéis em direito e exercício regular da profissão*”.

*tem uma carta de bacharel* que transforma os que têm a fortuna de alcançá-la em homens enciclopédicos e aptos para tudo” (grifos apostos).

## **1.1 O curso de direito**

Clóvis Bevilacqua (1977, p.449), ao enumerar os feitos da Faculdade de Direito do Recife “em prol do desenvolvimento mental do país”, afirma que essa:

Contribuiu consideravelmente, para dar ao povo Brasileiro a consciência da sua unidade, porque não somente estabeleceu vínculos espirituais entre as populações dispersas, como, por seu prestígio moral, criou afeições e desfez prevenções.

Elaborou o direito pátrio, pelo ensino, pela crítica, pelos compêndios, que adquiriram autoridade, pelos debates, que apuraram princípios e eliminaram preconceitos.

Certamente esses mesmos valores sociais criou, no Sul, a prestigiosa Faculdade de S. Paulo.

Os cursos jurídicos surgem no Brasil em 1827, passados dezenove anos do surgimento do primeiro curso superior da colônia (FIOCRUZ, s/d). Os autores de obras sobre ensino jurídico, entretanto, não raro declaram terem sido os cursos de direito os primeiros cursos superiores do país. O esquecimento da Faculdade de Medicina de Salvador, inaugurada por Dom João VI em 1808, pode ter explicação na força simbólica que teve a primeira legislatura do Império (1826-1830), aquela que possuía como objetivo ordenar e diferenciar o Brasil de Portugal. Foi ela que instalou as academias de direito de São Paulo e Olinda (depois transferida para Recife).

Como exposto, a instalação de tais faculdades tinha como objetivo formar um grupo de pessoas capacitadas para a administração pública do novo Estado. Os cursos jurídicos surgem, com o intuito de formar a elite política e administrativa nacional, como uma solução “às exigências de consolidação do Estado Imperial” (BASTOS, 2000, p. 1). É nesse sentido que Bastos (1978; 2000), analisando os interesses da elite subjacentes e detectáveis nos principais pronunciamentos, documentos e textos legais, apresenta as íntimas ligações existentes entre as decisões parlamentares e executivas relacionadas à lei de criação dos cursos

jurídicos e o Estado brasileiro em processo de formação. Em seus estudos, o autor compara programas e currículos no intuito de compreender o que se privilegiava para o funcionamento do Estado e o que serviria como orientador nas decisões judiciais e na própria consolidação dos poderes, compreendendo que “(...) as Faculdades de Direito seriam, antes de tudo, o preâmbulo das atividades políticas e, principalmente, da nossa formação política e jurídica” (BASTOS, 1978, p.15).

Com a independência e o advento de um regime imperial, foi convocada uma Assembléia Constituinte que discutiu a criação das universidades no Brasil. No contexto desses debates foi se evidenciando o entendimento de que era necessária a formação de quadros dirigentes em terras brasileiras, pois isso garantiria uma diferenciação do país frente à antiga metrópole. Importa notar que os debates para a criação dos cursos jurídicos ocorreram paralelamente aqueles pela elaboração constitucional brasileira. Ao buscar satisfazer uma demanda política, os cursos jurídicos, em sua origem, cumpriram também uma função identitária, definindo aspectos relevantes para a consolidação do estado nacional e para o processo de independência.

Dessa forma, os objetivos da criação das faculdades de direito para com o país foram declarados, publicizados, e mantiveram estreita relação com a representação que se construía de Brasil. A diferenciação de Portugal mostrava-se necessária, bem como a estruturação de um Estado com características próprias e com todo um aparato que o mantivesse independente. Essa jornada foi designada aos juristas, elite antes formada na Europa, em sua maioria em Coimbra, e que agora deveria também ser própria do Brasil, graduando-se aqui. Adorno (1988, p.235-6) respalda essa visão ao afirmar que:

Desde cedo os cursos jurídicos nasceram ditados muito mais pela preocupação de se construir uma elite política coesa, disciplinada, devota às razões do Estado, que se pusesse à frente dos negócios públicos e pudesse, pouco a pouco, substituir a tradicional burocracia herdada da administração joanina, do que pela preocupação de formar juristas que produzissem a ideologia jurídico-política do Estado Nacional Emergente.

Eram juristas também aqueles que participaram da Assembléia Constituinte. Eles interpretaram a necessária construção de uma identidade social da nação brasileira como um imperativo de se criar quadros autônomos de atuação para a nação emergente, quadros que seriam ocupados por juristas que pudessem construir e divulgar representações próprias de Brasil, representações tão amplas que todos pudessem recorrer em um movimento de identificação nacional. Caberia, de acordo com esse projeto, aos futuros bacharéis “(...) parte da responsabilidade de fundar uma nova imagem para o país se mirar, inventar novos modelos para essa nação que acabava de se desvincular do estatuto colonial” (SCHWARCZ, 2007, p. 141).

Esse movimento exigiu que a elite recorresse a conhecimentos, lógicas e dinâmicas já conhecidos, saberes que os permitissem ancorar<sup>10</sup> uma representação de nação que iria se formar no seio dos valores da elite vigente. A esse grupo cabia ditar os destinos do país e, para tal, era necessário que criassem, a partir de um repertório que já possuíam, uma representação nova de nação e dos dirigentes dessa nação. Essas representações precisavam ser fortes o bastante para serem compartilhadas por todos. E um grupo específico foi escolhido para negociar e elaborar, por meio de debates e embates tais representações que deveriam nortear os destinos do Brasil.

(...) foi essa pequena elite, formada em Coimbra, que se tornou responsável pela criação dos cursos jurídicos, debatendo o problema da Assembléia Constituinte, e a partir de 1826, na Assembléia Legislativa, devendo-se apontar, como o mais destacado dentre eles, José Feliciano Fernandes Pinheiro, futuro Visconde de São Leopoldo, que (...) apresenta em 14 de junho de 1823, projeto de lei criando uma Universidade na cidade de São Paulo. (VENANCIO FILHO, 1977, p15).

O projeto de lei apresentado por José Feliciano Fernandes Pinheiro foi responsável por calorosos debates entre os participantes da Assembléia

---

<sup>10</sup> Processo que ocorre simultaneamente a outro denominado objetivação. A objetivação consiste na operação que permite tornar concretos os conceitos abstratos, ao materializar abstrações em imagens. O processo de *ancoragem*, trata da inserção do novo objeto no acervo de conhecimento já existente. Diferentemente da objetivação, não se apresenta como a constituição formal de certo conhecimento, mas sim como integração cognitiva deste conhecimento ao sistema de pensamento pré-existente (JODELET, 1998).

Constituinte. A todo o tempo, as discussões recorriam à imagem de nação que era familiar aos parlamentares, a imagem da nação portuguesa. Associada a essa imagem conhecida, a figura que foi eleita para orientar o Brasil foi a do bacharel. Era esse profissional, um acadêmico em direito, que deveria ocupar os cargos de ministros, senadores, governadores e deputados. Recorrendo, assim, a conhecimentos anteriores para organizar o que se mostrava como novo. Não se mostrava necessário negociar algo já era comum a todos: a relevância do jurista para a direção do país.

Excetuando esse aspecto e com base no que foi registrado pela historiografia, percebe-se que a elite comprometida com o processo de independência não era uníssona e evidenciava expectativas conflitantes em seus discursos. A instabilidade nesse momento ainda era grande e mostrava-se necessário acomodar ambigüidades e contradições<sup>11</sup>. Desde os debates iniciais dedicados à criação dos cursos jurídicos, fica evidente a tentativa de manutenção da centralidade do poder nas variadas propostas. Apesar de ser ponto pacífico que essa era a profissão na qual a nação deveria investir, houve muita discussão sobre a localização das escolas de direito.

Defender os interesses de sua região era uma das formas pelas quais a elite buscava garantir o apoio do Estado às suas próprias posições. Mesmo com as variações de propostas na Assembléia Constituinte – nas quais, em geral, os parlamentares buscavam destinar maiores riquezas às suas localidades –, todos concordavam quanto ao suporte social que os cursos jurídicos poderiam oferecer para o Brasil. E a grande responsabilidade do bacharel foi assim se evidenciando, uma vez que “os cursos jurídicos não se organizaram para atender às expectativas judiciais da sociedade, mas sim aos interesses do Estado” (BASTOS, 1998, p. 14). Essa consistia uma forma de assegurar os futuros quadros de trabalho para a elite ao delimitar as necessidades da formação do país.

---

<sup>11</sup> A elite, nesse contexto, necessitava construir um discurso que conciliasse contradições como, por exemplo, a implementação de um modelo liberal que pudesse subsistir com o escravismo e o patrimonialismo (SCHWARCZ, 1993).

Em síntese, mesmo com os conflitos e as diferentes visões, em um ponto havia convergência, todos os parlamentares, independente da região que representavam defendiam a relevância da criação dos cursos de direito. Os cursos jurídicos foram planejados para atender as prioridades burocráticas de um Estado que garantisse a manutenção da elite. Antes de se dedicar ao ensino de níveis inferiores, ou formações que satisfizessem outras demandas da sociedade civil, o Brasil dedicou-se à formação de um bacharel que nem mesmo se especializava em advocacia, ou em atividades técnico-jurídicas, mas em satisfazer as prioridades burocráticas do Estado.

Para Bastos (1978, p. 57), essa característica se fez tão forte que marca os currículos e a forma de se ensinar direito até hoje, construindo e mantendo o “emperramento burocrático não só do Poder Judiciário, mas também do Estado como um todo e, quem sabe, um dos fundamentos institucionais do bacharelismo”. Segundo o autor,

(...) os bacharéis da Administração Pública geraram e criaram um Estado avesso às regras processuais metodologicamente necessárias ao seu crescimento e expansão. Este fenômeno estendeu-se, conseqüentemente, sobre a própria organização judiciária que, processualmente despreparada, se expandiu burocraticamente até o ponto em que a burocracia passou a impedir o funcionamento da própria burocracia. Este atrofiamento processual, não só do Estado, como tal o entendemos, ou seja, a manifestação ímpar do Poder Executivo, mas também do Poder Judiciário, e de ambos entre si, do ponto de vista organizacional, transformou-se historicamente na infra-estrutura institucional do “bacharelismo”, fenômeno político e sociológico responsável por algumas das dificuldades de articulação civil da sociedade brasileira, que permeia grande parte da História do Império e republicana.

Outro fenômeno de importância histórica similar, ou a segunda linha de nossas conclusões e que está intimamente vinculada à criação dos Cursos Jurídicos, é o problema do ensino sem método, ou seja, a proposição substantiva sem a conseqüente proposta formal para a sua transmissão. (BASTOS, 1978, p. 57).

A escolha da localização das faculdades buscava atender à população das diferentes partes do país, Olinda para o público do Norte e São Paulo para o público do Sul. Em São Paulo, a inauguração da primeira faculdade de direito ocorreu em 28 de março de 1828 e em Olinda, em 15 de maio do mesmo ano, sendo transferido

para Recife em 1854<sup>12</sup> (SILVA, 2000, p. 308). E, em suas origens, os currículos pouco se diferenciavam do de Coimbra. Embora seja possível observar algumas alterações, as modificações programáticas, metodológicas e curriculares dos cursos jurídicos foram pouco efetivas ao longo dos anos. Algumas das transformações resultantes dos fatos políticos e do próprio processo de instalação dos cursos serão demonstradas de maneira que possamos mapear não só os aspectos de ordem política ou operativa, mas também outros que fomentarão a análise da atual formação em direito e sua contribuição para a elaboração de novas representações de Brasil, ou para a manutenção de representações hegemônicas (MOSCOVICI, 1988).

Ocorre até hoje que currículo básico que orienta os cursos em qualquer instituição, conserva muito de sua proposta original, tanto nas instituições públicas quanto nas particulares. Uma proposta impregnada dos métodos coimbrãos de ensino, e da ideologia positivista que orientou a independência do país. Segundo Rodrigues (1993, p.13),

(...) no período imperial, o ensino do Direito (currículos, programas, professores e compêndios) se caracterizou por: ser totalmente controlado pelo governo central; (...) haver, em nível de metodologia de ensino, a limitação às aulas-conferência, no estilo de Coimbra; terem sido efetuadas na educação jurídica uma série de reformas, que nunca alcançaram os seus objetivos; serem os cursos o local de comunicação das elites econômicas, onde estas formam os seus filhos; por não acompanharem as mudanças que ocorriam na estrutura social.

Com a proclamação da república e o decorrer da República Velha (1889-1930), algumas tentativas de mudança no ensino jurídico foram propostas, resultando na criação de novos currículos. O principal motivador dessa mudança foi a busca de uma maior profissionalização, reforçando a forte influência do positivismo na concepção de direito. Entretanto, os currículos continuaram rígidos e alterações estruturais não foram percebidas (RODRIGUES, 1993; 2002).

---

<sup>12</sup> As primeiras faculdades chamavam-se Academias de Direito, onde o Direito era denominado Letras Jurídicas. A Academia de São Paulo instalou-se no Convento de São Francisco, na capital paulista e a de Olinda, no Mosteiro de São Bento (Silva, 2000, p.308).

Na República Velha surgem novas faculdades de direito no país. O decreto republicano n. 1232H de 2 de janeiro de 1891, denominado Benjamin Constant, regulamenta as instituições de ensino jurídico vinculadas ao Ministério da Instrução Pública e propicia a disseminação do ensino privado no Brasil:

A Reforma Benjamin Constant provocou dentro do espírito de descentralização política uma aspiração pela descentralização educacional, podendo-se parificar ao federalismo político o federalismo educacional. Ocorre o surgimento de faculdades livres, particulares ou estaduais, e pelo menos, institucionalmente se finda com o monopólio de Recife e São Paulo. (VENANCIO FILHO, 1977, p. 185).

Com a Reforma Rivadávia (decreto número 8.659 de 5 de abril de 1911) surgem ainda mais instituições. O que ocorreu é que esse estatuto conferiu a elas mais autonomia ao retirar o subsídio financeiro do Estado às instituições privadas. O advento desse decreto transferiu o controle do Ministério da Justiça e Negócios Interiores para o Conselho Superior de Ensino, iniciativa que somente foi consolidada em 1931.

Nesse período, há uma maior presença de estudantes de classe média nos cursos de direito. Isso foi provocado pela possibilidade de criação das faculdades livres, elevando o número de instituições e o acesso de outro perfil de estudantes. É também contemporâneo o início das discussões de metodologia de ensino, sem alterar, porém, a preferência pelas aulas conferência, no estilo coimbrão, que acompanha a maioria das escolhas didático-pedagógicas das escolas atuais. (FARIA, 1988; RODRIGUES, 1993; 2002).

Com a Revolução de 1930, é possível notar inovações na esfera da educação, declaradas na Constituição e nos estatutos legais específicos. No que trata da educação superior, em especial, houve o advento das universidades. Contudo, sobre o ensino jurídico, especificamente, não houve modificações significativas.

Da República Velha aos dias de hoje, a proliferação de faculdades de direito vem ampliando cada vez mais o acesso da classe média e reforçando o paradigma



dominante do positivismo, do dogmatismo e de sua apresentação por meio de uma metodologia expositiva. Apesar das reformas efetuadas, buscou-se, principalmente durante a ditadura militar, dar um caráter mais profissionalizante ao curso, mantendo a rigidez curricular. É assim que uma tensão entre manutenção e transformação vai se estabelecendo tanto nos modelos de curso como na maneira que se entende o direito e se compreende o país.

Pouco tempo após a abertura política e sob a influência dos debates sobre a Nova Constituição, Faria (1987, p. 11) oferece um bom panorama sobre a questão:

Embora sejam escassos os estudos para determinar as causas do crescimento de inscrições numa carreira cujo mercado de trabalho se encontra saturado há anos, algumas explicações preliminares podem ser sugeridas. Ao nível do senso comum, por exemplo, é possível invocar-se tanto o fato de que os cursos jurídicos são fáceis, abundantes e baratos, permitindo aos estudantes carentes e/ou pouco confiantes no seu preparo intelectual a conquista de um diploma universitário, quanto a hipótese de um impacto “idealista” e romântico provocado pela convocação da nova Constituinte sobre os candidatos aos exames vestibulares. A meu ver, ambas as explicações são verossímeis e lógicas. Mas, tomadas isoladamente do atual contexto brasileiro, são insuficientes e pouco esclarecedoras. Subjacentes a elas, em minha opinião, encontra-se um quadro de contradições e incertezas muito mais complexo do que, à primeira vista, poder-se-ia imaginar – e que se condiciona, necessariamente, embora nem sempre de forma explícita, o debate sobre a reforma do ensino jurídico.

Ao focar a atenção no período que vai de 1988 até os dias de hoje, é possível perceber que a expansão das instituições de direito no Brasil ganha mais força a partir do processo de redemocratização da sociedade brasileira. Nesse sentido, a Constituição é vista como um ícone, uma vez que orientou tal expansão. O aumento dos cursos jurídicos pode, assim, ser considerado uma forma de resposta aos anos de autoritarismo militar, valendo talvez como uma estratégia para afastar a possibilidade de seu retorno.

Apesar de a Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo demonstrar sua preocupação com a reforma do ensino jurídico mais especificamente a partir de 1988 (FARIA, 1988), a crise da educação jurídica já vinha sendo percebida há algum tempo. Em 1969 foi criado o Centro de Estudos e Pesquisas no Ensino do Direito

(CEPED), que teve uma trajetória itinerante até, em 2003, por meio da lei 8.631, ser recriado na estrutura de universidade, na condição de órgão complementar. Desde sua criação, o curso do CEPED teve, nas palavras de um de seus professores:

(...) por finalidade a realização de diversas metas associadas ao ensino ativo, tentando fixar princípios através do exame dos casos atuais, e da participação ativa do aluno no aprendizado jurídico, habituá-lo a “pensar juridicamente” sobre dados sociais em constante mutação. Seu programa de 1970 estabelecia que o curso exigia dos estudantes uma atitude crítica em face dos princípios e da norma jurídica, encarada esta em suas relações com as necessidades da vida social e do processo de desenvolvimento econômico brasileiro. O maior objetivo do curso era a compreensão do direito como instrumento de controle social que tem que ser reajustado sempre que se transforma o mundo a que ele serve – como se verifica no Brasil hoje. (STEINER, 1972, p. 81).

A despeito de enfocar a análise do direito em suas relações com a economia e a idéia de desenvolvimento, o CEPED surge como instituição que teve sua construção provocado pela crise da educação jurídica. O projeto do CEPED compreendia a crise do direito como a crise também de uma cultura meramente legalista, positivista. E escolheu, como alternativa à formação tradicional, um método de ensino em que professores e alunos assumissem posturas ativas, de forma a estimular o desenvolvimento do raciocínio jurídico, em uma busca das especificidades próprias ao profissional do direito.

O CEPED até hoje é referência em ensino jurídico, mas o programa, currículo e métodos ficaram restritos a um público também de elite. Esse parece ser um dos motivos de sua proposta pedagógica não ter influenciado as demais instituições, que cresciam e ainda crescem em número.

Outro exemplo de inovação no ensino jurídico vem sendo experimentado por uma recém criada instituição em São Paulo. A Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (Direito GV) vem investindo nos métodos participativos de ensino e em um quadro docente dedicado integralmente à educação e à pesquisa jurídicas. O perfil do egresso que pretende formar é bem definido e todo o currículo busca coerência entre os conteúdos e a metodologia de estudo. A Escola, que

acabou de formar sua primeira turma de graduação, defende a constante análise das relações do direito com a sociedade (GHIRARDI, 2009).

A proposta pedagógica da Direito GV prega que a instituição de ensino superior somente contribuirá satisfatoriamente se investir na adequação dos métodos de ensino às competências que se deseja desenvolver nas atividades com os estudantes. De acordo com o que é declarado em seu Projeto de Desenvolvimento Institucional, é preciso compreender as necessidades do mundo do trabalho e manter constante comunicação com a sociedade para desenvolver uma metodologia de ensino eficaz. Assim, a Escola vai de encontro ao que foi descrito por Bastos:

À medida que o verbalismo substantivo e dedutivo impediu o crescimento de técnicas empíricas e processuais de ensino e aprendizagem, cristalizou-se um ensino codificado e formalizado, ao invés de se ensinar ao aluno a formalizar raciocínios. Este, talvez, o grande desvio do ensino jurídico no Brasil: o desprezo pela capacidade do ouvinte, ou pelo menos, o desprezo pela importância de se ensinar o aluno a pensar. Não a pensar segundo as leis e códigos, mas a pensar as leis e códigos. (1978, p 58).

A preocupação do CEPED e da Direito GV com os debates de metodologia do ensino jurídico é motivada, dentre outros fatores, por uma característica do perfil de muitos docentes dos cursos de direito, profissionais, em grande parte advogados, que “também dão aula”. Ancorados em suas experiências como estudantes, acabam por reproduzir o modelo conteudista da aula-palestra. Ventura (2004, p. 10) alerta para o problema:

Embora cabalmente reconhecido, merece escassa reação o fato de que a ampla maioria dos professores de direito não possui formação pedagógica. As variadas distorções do papel desempenhado pelo professor estão, porém, diretamente relacionadas à (de)formação jurídica hoje oferecida nas instituições brasileiras.

De modo geral, os professores encaram com naturalidade a evidência de que ensinam Direito através da transmissão dos conteúdos que aprenderam, sem ter, de fato, aprendido a ensinar.

(...)

Com efeito, embora formalmente autônomas, as instituições de ensino constituem um dos cenários privilegiados para a preservação das idéias hegemônicas em todos os planos, através de aspectos das interações pedagógicas, curriculares e avaliativas que passam despercebidos no cotidiano dos professores.

Para Falcão (1983), Faria (1988) e Bastos (2000), outro problema reside no próprio desenho de curso. Se “As faculdades de direito não foram criadas no Brasil para formar advogados, profissionais liberais defensores dos interesses da sociedade civil”, mas sim “para formar sobretudo a elite político burocrática” (FALCÃO, 1983, p. 97), com a crescente admissão de novos estudantes, atingindo grupos que possuem rendas cada vez mais baixas, há de se perguntar qual o sentido e qual a influência deste tipo de formação para os alunos e a sociedade. E, principalmente, a pergunta que se faz neste trabalho: qual a contribuição destes cursos para a manutenção ou inovação das representações que estes estudantes têm do país, representações que os orientarão em suas práticas profissionais e cotidianas?

O Projeto ALFA *Tuning*<sup>13</sup>, coordenado na América Latina pela Professora Loussia Penha Musse Felix, da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, pretende identificar e propor competências que devem ser desenvolvidas nos cursos de direito. Esse Projeto pode ser descrito

(...) como uma das formas de contribuição do Processo de Bolonha por parte de universidades européias, que lideradas pela Universidade de Deusto (ES) e Groningen (Holanda) propuseram à Comissão Européia no ano de 2000 um projeto com forte apelo acadêmico no sentido de que caberia aos atores universitários a implementação das políticas européias para a educação superior fixadas ao final do século XX e que foram sistematizadas no chamado Processo de Bolonha. (FELIX, 2006, p.198).

Com o objetivo mapear os cursos na América Latina e Caribe para propor uma compatibilização de formação entre esses países, o Projeto buscou compreender a educação superior por áreas de conhecimento e elencar as competências necessárias aos profissionais de direito. Os países com representação na investigação foram: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, El Salvador, México, Nicarágua, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela (FELIX, 2006, p. 201).

---

<sup>13</sup> Disponível em: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>. Acesso 30 mar. 2010.

Como no Processo de Bolonha<sup>14</sup>, o intuito final do ALFA *Tuning* é favorecer a mobilidade de estudantes e docentes pelo continente. Para tal escolhe o arcabouço teórico das competências (GONZÁLEZ e WAGENAAR, 2003; 2005) para elaborar e futuramente propor programas nacionais que possuam compatibilidade continental.

Os resultados do Projeto ALFA *Tuning* indicam que o curso de direito se constituiu, como ocorreu no Brasil, numa das mais tradicionais formas de acesso ao ensino superior em toda América Latina, cabendo aos formados os cargos burocráticos e a administração pública. Segundo Felix (2006, p. 204-205),

Pelo exame das informações oferecidas chega-se à conclusão de que há grande similaridade entre o eixo de disciplinas que orienta a formação jurídica nos diferentes países.

(...)

As concepções curriculares acerca da formação jurídica são fortemente influenciadas pela inserção de profissionais do Direito na estruturação e na oferta dos cursos. Assim a dogmática jurídica tem sido a matriz Teórica dominante na maior parte das faculdades ou dos cursos, com ênfase metodológica na transmissão de conteúdos teóricos por parte do docente e na absorção destes pelo estudante. Não há uma aproximação sistematizada entre o ensino, a cargo do professor, e os processos de aprendizagem, que são, em grande parte das instituições ainda muito conservadoras, fundados em metodologias de absorção acrítica de proposições teóricas e memorização das normas jurídicas. O ordenamento jurídico ou o sistema normativo é comumente o eixo estruturante de disciplinas, que se organizam como reflexo de campos jurídicos tradicionais.

O Projeto também realizou uma consulta com 2.216 participantes, distribuídos nos seguintes seguimentos: profissionais acadêmicos, estudantes, graduados e empregadores, nos 13 países elencados anteriormente, confirmando que “(...) as competências mais destacadas refletem uma absorção do modelo de formação jurídica mais recorrente e tradicional no continente, ou seja, do profissional com competências de natureza mais teórica, ainda vinculada a um paradigma de valorização do conhecimento abstrato” (FELIX, 2006, p. 218).

---

<sup>14</sup> O chamado Processo de Bolonha iniciou-se informalmente em Maio 1998, com a declaração de Sorbonne. Foi oficializado com a Declaração de Bolonha em junho de 1999, a qual definiu uma trajetória para os sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir, até 2010, um espaço europeu de ensino superior. Todas as informações estão disponíveis no site oficial do Processo de Bolonha: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>. (Acesso 30 de mar. 2010).

Como citado, a importância que se atribuiu aos bacharéis de direito não são exclusivas de nossa cultura e fenômenos semelhantes ocorreram em toda América Latina (FELIX, 2006, p.201). Essa foi uma carreira considerada estratégica para as nações. Por conta desses fatores, faz-se necessária a busca de mais elementos do passado para que compreendamos com mais facilidade como a educação jurídica tem investido no desenvolvimento dos cidadãos e de que forma ela tem estimulado reflexões sobre o país e o ser brasileiro/a.

## 1.2 O bacharel

O substantivo *brasileiro* refere-se a uma profissão. O sufixo é *-eiro*, como o de pedreiro, o de marceneiro, o de cozinheiro<sup>15</sup>. Difere-se, dessa forma, dos substantivos que se referem à nacionalidade, terminados por *-no*, como chileno, peruano ou equatoriano. O que caracterizou o brasileiro, em seu início colonial, foi o trabalho, a extração do Pau-Brasil. Com o passar dos anos, entretanto, outra profissão foi acentuando-se para a nação que buscava se firmar como independente, a profissão de jurista.

Para compreendermos a relação das representações que se tem do bacharel em direito com as representações de Brasil, será necessário, mais uma vez, que voltemos às informações históricas. É preciso que sigamos a orientação de Jovchelovitch de que “a história passada e a história presente estão aqui em uma relação dialética, e juntas elas se mesclam para evocar uma história possível” (2000, p 176). Nesta seção, isso será feito da forma mais plástica possível. O intuito é que se possa associar de maneira fluída, livre de linearidades, aquilo que a literatura acadêmica organizou.

O jurista brasileiro, aquele que deveria formar-se em solo pátrio, era um profissional que ultrapassaria as competências previstas no currículo acadêmico e exerceria atividades políticas, jornalísticas e burocráticas de toda ordem. Esperava-

---

<sup>15</sup> A origem da palavra brasileiro está na designação que se dá àqueles que exploravam o pau-brasil, donde também, depois, se originaria o nome Brasil (BACKES, 2001).

se dele uma grande ação, a de fixação e manutenção da unidade brasileira. A ele estava reservada a responsabilidade de elaborar estratégias para a construção de um Estado estável, em especial para aqueles que desempenharam papéis importantes no desenho e atuação nas instituições:

A partir de 1828 iniciavam-se os primeiros cursos, e de forma ascendente a profissão e a figura do bacharel tornavam-se estimadas no Brasil. O prestígio advinha, no entanto, menos do curso em si, ou da profissão *stricto sensu*, e mais da carga simbólica e das possibilidades políticas que se apresentavam ao profissional do Direito. Com efeito, das fileiras dessas duas faculdades [a de São Paulo e a do Recife] saíram grandes políticos – entre ministros, senadores, governadores e deputados – pensadores que ditaram os destinos do país. Sinônimo de prestígio social, marca de poder político, o bacharel se transformava em uma figura especial em meio a um país interessado em criar elites próprias de pensamento e direção política. (SCHWARCZ, 2007, p.142).

A figura do bacharel em direito, contudo, não nasce com os primeiros cursos jurídicos do Brasil. Ela vem de muito antes, desembarcando de além mar nas naus portuguesas, construindo sua reputação por meio da administração da justiça:

Apenas, no Brasil, se fatores de ordem econômica e social – comuns a todos os países americanos – devem ter contribuído largamente para o prestígio das profissões liberais, convém não esquecer que o mesmo prestígio já as cercava tradicionalmente na mãe-pátria. Em todas as épocas da história portuguesa uma carta de bacharel valeu quase tanto como uma carta de recomendação nas pretensões a altos cargos públicos. No século XVII, a crer no que afiança a *Arte de furtar*, mais de cem estudantes conseguiram colar grau na Universidade de Coimbra todos os anos, a fim de obterem empregos públicos, sem nunca terem estado em Coimbra. (HOLANDA, 2006, p. 171-172).

Como já relatado, a força do título de bacharel é grande. A partir da independência do Brasil, os anseios políticos são vistos como jurídicos, e a criação de cursos de direito mostra-se essencial à consolidação do Estado. O profissional apto a dirigir o país agora deve ser formado no Brasil. E, ao atribuir ao bacharel o papel de gestor do Estado, a elite investe ao professor de direito a função de porta-voz de seus interesses. Isso porque era no contexto acadêmico que se deveria reforçar os valores daqueles que pretendem se manter nas posições hierarquicamente superiores.

A representação do jurista como gestor do estado nacional, contudo, não nasceu no processo de emancipação. Desde o Brasil Colônia, os juristas já “possuíam um estatuto, o de funcionário do estado, parte de uma elite identificada às classes dirigentes” (ARRUDA JR., 1988, p.33). O que ocorre a partir de 1822 é um recurso à essa força simbólica do bacharel para a formação de uma elite burocrática própria, brasileira, independente de Portugal e que, de acordo com Rodrigues (1993, p. 13) tinha como responsabilidades:

- a) sistematizar a ideologia político-jurídica do liberalismo, com a finalidade de promover a integração ideológica do estado nacional projetado pelas elites; e
- b) a formação da burocracia encarregada de operacionalizar esta ideologia, para a gestão do estado nacional.

Em síntese, nesse momento, o jurista provinha da elite e defendia os interesses dela. Entretanto, com o tempo seu perfil foi se alterando, até chegarmos ao fenômeno atual de popularização das matrículas nos cursos de direito. Freyre (2003, p. 714) já havia vislumbrado o poder que tinham os cursos de direito ao afirmar que esses, não só os do Brasil, mas, antes, os europeus, permitiram “a ascensão do brasileiro nato e até do mulato à aristocracia da toga”. Segundo o autor, os trajes de madarim foram capazes de “aristocratizarem homens de cor, mulatos, morenos”. Com isso, as promessas do título de bacharel seduziram e até hoje seduzem aqueles que buscam as faculdades de direito, promessas de reconhecimento social concretizadas nos símbolos e signos que acompanham a profissão.

A sociedade criou muitas maneiras de reforçar as representações que foram construídas a respeito do bacharel em direito. Algo que foi feito de uma forma que se aproximava daquelas empregadas pelas religiões e sociedades secretas. A vida acadêmica de um bacharel está repleta de objetos que evidenciam ou carregam sentidos de poder. Saberes próprios do direito também remetem a conhecimentos religiosos e/ou de pregação como a doutrina e a dogmática.

Os costumes e cerimoniais que acompanham a colação de grau de um bacharel ainda se mantêm, alimentando as referências de poder. No Brasil, as práticas que transformam o bacharel em mandarim são forma de expressão de um



fenômeno social denominado bacharelismo. Tal fenômeno pode ser compreendido como a hipervalorização do título de bacharel:

O amor bizantino nos livros pareceu, muitas vezes, penhor de sabedoria e indício de superioridade mental, assim como o anel de grau, ou a carta de bacharel. É digno de nota – diga-se de passagem – o valor exagerado que damos a esses símbolos concretos: dir-se-ia que as idéias não nos seriam acessíveis sem uma intervenção assídua do corpóreo e do sensível. (HOLANDA, 2006, p. 179).

O bacharel em direito deve vestir-se, falar e se comportar de uma maneira que o identifique como tal. Sua identidade é construída ao longo do curso acadêmico, e sua mudança pode ser percebida de semestre a semestre. Essa mudança é orientada pelo compartilhamento de um conteúdo simbólico, e é apreendida no contexto do ensino superior, desde as aulas que majoritariamente recorrem à metodologia expositiva, centrada no docente. O aluno deve ouvi-lo, “absorver” as informações e “reproduzi-las” nos exames.

As representações positivas que se sedimentam daquele que possui título de bacharel, também são comumente expressas de forma exagerada. As representações se objetivam em “símbolos concretos”, como o anel que, como em um processo de metamorfose, acaba sendo incluído à mão, para que todos o vejam. Outro exemplo da concretude das representações que foram sendo construídas a respeito do bacharel é a pasta do quintanista, uma manifestação feminina de interesse por aquele que se formava em direito:

Toda de veludo vermelho, trazendo, em relevo, as iniciais do bacharelado, era, a um tempo, mimo de arte, talismã, e símbolo de autoridade.

Bordavam-na cuidadosas mãos femininas, muita vez às ocultas da família, ao palor de lâmpada noturna, enquanto lá fora plangia, no sendal da neblina, a serenata acadêmica.

Quanta poesia nessas pastas de quintanista! Quanto sonho de noivado, quanta esperança florida, quanta ilusão de mocidade e de amor, nas curvas desses bordados, nas dobras desses veludos escarlates!” (VAMPRE, 1977, p. 244).

O hábito de fabricar a pasta para presentear ao quintanista caiu em desuso, mas a representação positiva que se tem dele permanece forte e compartilhada. Ela é tão naturalizada que chega a ser declarada no Código de Processo Penal

(BRASIL, 2003, art. 295, § 7º), quando trata do direito à prisões especiais que têm “os diplomados por qualquer das faculdades da República”.

A valorização do título de doutor e dos signos relacionados ao bacharel, pode ser explicada, dentre outros fatores, pela importância dada pelos colonizadores portugueses aos títulos nobiliárquicos, como os de barão, visconde, marquês e duque. Curiosamente, o título de doutor, previsto na Lei de 11 de agosto de 1827, ainda se aplica àqueles que se formam em direito, apesar de nem todos os egressos das faculdades do Brasil poderem advogar. Isso ocorre por insuficiência de conhecimentos necessários à aprovação no exame da Ordem dos Advogados (OAB). Apesar do poder simbólico ainda se manifestar no título e no anel, hoje, a dezessete anos de seu bicentenário, os egressos nem sempre podem exercer a profissão, e as promessas de ascensão social mostram-se, assim, como falsos rubis.

O que se pode inferir é que o crescimento das matrículas que levou à mudança no perfil do alunado dos cursos jurídicos não está somente relacionado ao aumento da oferta de ensino superior no país, mas principalmente ao prestígio que o bacharel possui entre os brasileiros. Em especial o bacharel em direito que se mostra como detentor de um amplo saber humanístico, enciclopédico, senhor das palavras e das leis. Alguém que foi especialmente formado para decidir sobre o futuro do Brasil.

Com o crescimento das matrículas e as mudanças no contexto brasileiro, o destino desses alunos se altera. Contudo, as reformas que existiram no ensino jurídico foram pouco efetivas. O currículo que servia à formação da elite sofreu mudanças, mas não expressivas o bastante para satisfazer as necessidades da contemporaneidade. Os cursos de direito não se adequaram às crescentes demandas do país e dos estudantes. Ou seja, o modelo antigo, o ensino de origem coimbrã, ainda inspirado na metrópole colonial, e que tinha como objetivo formar os quadros dirigentes da nova nação, ainda contribui significativamente para a construção de representações de estudantes de direito sobre o Brasil.

No início dos cursos jurídicos no Brasil, a ideologia que guiou a elaboração dos currículos expressou-se no direito positivo. Ele vinha fazer frente ao direito

romano e ao direito canônico. Uma forma de modernização que se manteve. A inspiração na Universidade de Coimbra, da Reforma Pombalina, de enfoque liberal e racional transforma-se em positivista-filosófica em terras brasileiras.

Antes poucos, hoje inúmeros, os alunos dos cursos jurídicos permanecem defendendo o direito positivo, o direito dos fatos, da norma, da previsão legal. Mas, como foi dito, não são todos os estudantes que, ao adquirirem seus diplomas, ocuparão cargos de poder, seja em instituição pública ou privada. Muitos deles sequer são aprovados no exame da OAB, como exposto na tabela abaixo que elenca as instituições de ensino superior da cidade de São Paulo de acordo com a aprovação dos egressos<sup>16</sup> no primeiro semestre de 2009 (foram consideradas apenas as instituições com mais de 50% de aprovação dos candidatos).

Instituições de Ensino Superior da Cidade de São Paulo	Candidatos que realizaram a prova	Aprovados	% de candidatos aprovados
Universidade de São Paulo	121	80	66,12
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	338	198	62,46
Universidade Presbiteriana Mackenzie	541	334	63,5
Direito GV <sup>17</sup>	35	26	58,06

**Tabela 1: Percentagem de candidatos aprovados no exame da OAB por instituição de ensino**

Com o crescimento da oferta de cursos, o paradigma positivista e legalista – cristalizado em uma concepção que compreende o direito como instrumento para decisão – foi sendo propagado para um grande número de alunos. Ao reconhecer o fenômeno jurídico como lei, essa perspectiva, que se fortaleceu ao longo dos anos, desvincula o ensino jurídico da realidade. Neste enfoque, ao jurista compete sistematizar e interpretar as normas postas pelo Estado, buscando a sua aplicação a uma controvérsia concreta para a sua conseqüente resolução.

Vale aqui um breve apontamento sobre os termos “aplicação” e “enquadramento”, tão recorrentes no mundo jurídico e totalmente coerentes à

<sup>16</sup> Dados do primeiro semestre de 2009 disponíveis em: [http://www.oab.org.br/examedeOrdem/pdf/OAB\\_09\\_1\\_DesempenhoIES.pdf](http://www.oab.org.br/examedeOrdem/pdf/OAB_09_1_DesempenhoIES.pdf). Acesso 30 out. 2009.

<sup>17</sup> A Direito GV ainda não tinha graduado sua primeira turma, os estudantes estava cursando a metade do último ano de graduação na ocasião das provas.

perspectiva positivista. Os termos se referem às atividades de reconhecimento de determinada situação como cabível na descrição de uma situação geral apresentada em uma norma jurídica. Dessa forma, ao acontecimento, passa a ser aplicável a determinação exposta na norma para aquele tipo de situação.

Essa é uma estratégia para se desconsiderar questões valorativas ao tratar do direito, de maneira que a sua validade é dada pela estrutura formal do sistema, sem sequer apreciar o conteúdo das normas jurídicas. De acordo com Bobbio, as normas, para a corrente positivista, possuem um elemento de coação, e o conjunto delas, o ordenamento jurídico, seria um todo completo e coerente, passível de regular qualquer tipo de conflito social. Segundo o autor, “neste cenário, o jurista não cria o direito, mas o “declara” por meio de sua interpretação” (BOBBIO, 1995, p. 131-134).

Combinado às aulas expositivas ao estilo coimbrão, o paradigma positivista<sup>18</sup> contribuiu, nas instituições de ensino, para o estabelecimento de uma postura passiva do estudante. O aluno não necessita se esforçar para compreender, refletir e agir sobre a realidade social uma vez que ela já está organizada e lhe é dada, por meio da exposição oral do docente. O estudante, assim, fica inerte, ouvindo o que lhe é apresentado: “o perfil do aluno padrão é o de um estudante acomodado” (RODRIGUES, 2002, p.13).

O positivismo como orientador da compreensão de direito se mostrava, como ainda se mostra no direito positivo, muito apropriado à manutenção do distanciamento entre o que é ensinado e a realidade social. Para Jovchelovitch (2000, p. 21), as teorias científicas do século XIX provocaram saberes “associados a estratégias defensivas que permitem negar as ameaças provindas de uma

---

<sup>18</sup> Para o positivismo jurídico, ou juspositivismo, há autores que vêm uma oposição no jusnaturalismo. Sobre essa oposição, concordo com Faria (1988), que a qualificou como “falso dilema”: “(...) os positivistas encaram o direito natural como a fonte de legitimidade do direito posto; e os jusnaturalistas encaram o direito posto como o meio de se concretizar os ideais do direito natural. Trata-se aí de uma relação muito mais de complementaridade do que, propriamente, uma relação de confronto. Seja como for, o fato é que nos dias atuais têm prevalecido as concepções positivistas do direito, predominantemente na forma idealista do positivismo lógico e formalista, se bem que muitas vezes apoiadas na retórica legitimadora do direito natural.” (p. 24).

identidade [brasileira] que, ambivalentemente se reconhece híbrida”. Nessa visão legalista (ou dogmática), o foco se direciona às técnicas operadoras do direito: “A prática do dogmatismo coloca-se na praxe jurídica como figura imponente, insensível aos novos direitos e demandas sociais insurgentes na sociedade, pelos quais necessitam ser apreendidos pelo ordenamento jurídico” <sup>19</sup> (OLIVEIRA, 2003, p. 88).

Ao recorrer à norma, é possível construir uma percepção de mundo em que esse se mostra ordenado, previsível, onde as complexidades são controladas, organizadas, e as contradições inexistentes. Segundo Tércio Sampaio Junior (2003, p. 48):

Essa limitação teórica pode comportar posicionamentos cognitivos diversos que podem conduzir, por vezes, a exageros, havendo quem faça do estudo do direito um conhecimento demasiado restritivo, legalista, cego, para a realidade, formalmente infenso à própria existência de fenômeno jurídico como fenômeno social, pode levar-nos ainda a crer que uma disciplina dogmática constitui uma espécie de prisão para o espírito, o que se deduz do uso comum da expressão dogmático, no sentido de intransigente, formalista, obstinado, que só vê o que as normas prescrevem.

Ver o mundo a partir da norma é uma maneira confortável e defensiva de se portar frente aos conflitos. Mas, se inicialmente essa postura servia à uma elite que deveria acomodar diferentes perspectivas conflitantes (JOVCHELOVITCH, 2000; SCHWARCZ, 2007), a que ela serve para os estudantes de direito da atualidade?

Em 1983, ao tratar do mercado de trabalho e sua relação com o ensino jurídico, Joaquim Falcão (1983, p. 95-96) assim descreve o contexto da época:

Parece haver um consenso entre os advogados de que, atualmente, existe um desequilíbrio no mercado de trabalho – excesso de oferta sobre a demanda –, provocando queda da qualidade do desempenho técnico-profissional e dos padrões ético-profissionais.

O documento da Ordem dos Advogados apresentado em Maceió [em 1981] é bem explícito a este respeito. Enumera as diversas conseqüências desta situação: a) rebaixamento do nível salarial e dos honorários dos advogados; b) queda do padrão ético-profissional; c) subemprego; d) desemprego; e) diminuição da

---

<sup>19</sup> Ressalta-se que a problemática do dogmatismo não se confunde com a dogmática jurídica, pois esta “corresponde ao conhecimento que norteia a prática dos juristas.” (OLIVEIRA, 2003, p.89).

qualidade dos serviços profissionais; f) desprestígio dos cursos de direito e das profissões jurídicas. Os indicadores mais palpáveis são: a) o aumento de reclamações contra deficientes comportamentos profissionais dos advogados; b) aumento de inadimplência de advogados no tocante às anuidades devidas à Ordem; c) proliferação de petições ineptas eivadas de erros grosseiros; d) disputa antiética de clientes; e) aumento de advogados de porta de cadeias; f) surgimento de advogados de porta de canteiro de obras; advogados despachantes; advogados associados a policiais de trânsito para fim de recebimento de seguros de acidentes g) emergente desconfiância no profissional de advocacia; h) proletarização do advogado. *Mesmo assim, em 1969, tínhamos nas faculdades de direito do Brasil 60.525 estudantes. Dez anos depois, em 1979, tínhamos 127.414. Em dez anos dobrou a população de estudantes de Direito nas faculdades. Em cada dez universitários que se formam no Brasil, hoje, um é advogado. Estamos assim diante de uma realidade contraditória: de um lado a Ordem dos Advogados do Brasil afirmando existir saturação no mercado; de outro, os dados indicando espantoso crescimento da oferta de advogados.* (grifos apostos).

Essa realidade pouco mudou nos últimos vinte e cinco anos. A chamada proletarização do advogado permanece e, apesar da regulação exercida pela OAB e da concorrência que sofrem com a abertura de outros cursos que também oferecem formação generalista, como os de Administração, a todo ano pululam novas escolas de direito. A manutenção do *status quo*, apesar do aumento de matriculados nos cursos, se dá pela postura acrítica e apolítica da realidade no contexto do ensino superior do direito. As instituições, ao reproduzirem modelos arcaicos de ensino, não oferecem os elementos necessários à transformação das representações e à construção de profissionais comprometidos com o país.

De acordo com os resultados<sup>20</sup> disponibilizados pela OAB:

O número de cursos de Direito em funcionamento no País já chega a 1.078, os quais oferecem anualmente, para ingresso, 223.278 vagas. Os números confirmam as preocupações do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil com a proliferação de cursos e a má qualidade do ensino jurídico no País. Os dados fazem parte de um levantamento atualizado até a data de hoje, realizado pela Comissão de Ensino Jurídico da OAB com base em dados do Ministério da Educação (MEC). A Região Sudeste, a mais rica do País, concentra 55% das vagas ofertadas pelo Direito em todo o País, com 120.945 postos, e por 46% dos cursos, apresentando um total de 496

---

<sup>20</sup> Dados referentes ao ano de 2007, último levantamento feito pela OAB com base nos relatórios do MEC. Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticia.asp?id=10846> (Acesso 09 fev. de 2010).

faculdades. Sozinho, o Estado de São Paulo, responde por mais de um quarto (28%) das vagas por ano, ao oferecer 64.102, e por 21% das faculdades, que somam 229.

No outro extremo está a região Norte, contabilizando 59 faculdades de Direito, ou 5,4% do total desses cursos em todo o País. Os sete Estados da região Norte (Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins) respondem por apenas 5,5% do total de cadeiras ofertadas para o ingresso dos cursos jurídicos em todo o País, com 12.311 vagas. Os Estados com menor número de cursos e de vagas para o Direito na região – e em todo o País – são Acre e Roraima, cada um com três faculdades que oferecem, respectivamente, 340 e 270 vagas. Ainda na região, o Pará é o Estado com maior número de cursos (15) e vagas ofertadas (5.672).

No momento em que Falcão (1983) e Faria (1988) analisam a crise do ensino jurídico e propõem mudanças, a palavra de ordem era “redemocratização”. Falcão defendia “a tese de que a reforma do ensino do Direito para adequá-lo ao mercado de trabalho não se desassocia da reforma e consolidação das nossas instituições republicanas” e que “a moeda é a luta pela redemocratização do País” (p. 97). Entretanto, não só estes dois autores, como também Rodrigues (2002) e Bastos (2000) concordam quanto às causas da crise que atinge o ensino do direito e buscam suas origens na formação dos primeiros cursos jurídicos – em sua relação com o processo de consolidação do estado nacional, da independência política e cultural.

A grande mudança no perfil do alunado do direito agrava uma crise que se coloca ao ensino jurídico. De acordo com MEC/Inep, em 2008, dos 24.719 cursos de graduação presenciais existentes no Brasil (de todas as áreas) 1.080 são cursos de direito. Dentre os cursos de direito, 937 são de instituições privadas. No total, são 240.077 vagas oferecidas no Brasil, e 594.157 candidatos ao processo seletivo. Desses, são 85.072 os concluintes, 74.615 provenientes de instituições particulares.

Ao considerarmos os dados anteriores em conjunto com os resultados do exame da OAB do primeiro semestre de 2009, foram aprovados somente 16.507 dos 70.094 inscritos, aproximadamente 23,55%. Críticas à prova da Ordem à parte, apesar dos questionamentos relativos à metodologia de ensino e de uma preocupação maior com a inserção profissional dos egressos, esses dados representam indícios que reforçam que os cursos não têm tido sucesso no ensino.

O que faz com que as faculdades de sucesso se diferenciem das demais refere-se menos aos projetos pedagógicos e à prática metodológica, e mais ao *background* (repertório construído na vida escolar) dos ingressos. Como a seleção dos candidatos se dá pelo concorrido vestibular, as quinhentas e sessenta vagas ofertadas para o curso de direito da USP<sup>21</sup>, por exemplo, são ocupadas por meio de um processo que acaba por ocultar a segregação por renda<sup>22</sup>.

Tomando como base o que foi dito anteriormente e os dados acima descritos, as representações do que é ser jurista no Brasil estão relacionadas não só à hipervalorização do bacharel, mas também à forma como o direito é apresentado aos diferentes perfis de estudantes. A metodologia de ensino centrada no professor e a visão legalista, dogmática e positivista do direito evidenciam que a crise não só atinge as das faculdades de registraram pior desempenho no SINAES e no exame da OAB, mas também às faculdades de sucesso.

Nesse sentido, Paulo Freire (1970) já nos alertava sobre os efeitos da educação bancária, definida pelo “depósito” de informações no aluno. Tal visão individualizadora e conservadora do ensino acaba por afastar o estudante da possibilidade de uma atuação social ativa. A educação bancária que ocorre no contexto do ensino jurídico é assim caracterizada por Machado (2009, p. 4):

(...) são vários os aspectos de crise que atingem o atual modelo de ensino jurídico praticado no país, como, por exemplo, o ensino

---

<sup>21</sup> Universidade de São Paulo, instituição estadual.

<sup>22</sup> Mesmo com as ações de inclusão, a porcentagem de alunos provindos de família de renda baixa aprovados na USP ainda não é ideal. De acordo com os cálculos realizados pelo jornal “Estado de São Paulo” sobre os dados divulgados pela FUVEST, de 2008 a 2009, a quantidade de alunos aprovados que cursaram todo o ensino médio no sistema público subiu de 2.706 para 3.146 - ou 30,1% do total das vagas. Mas 953 deles só entraram na faculdade em razão da bonificação concedida pelo projeto de acesso por cotas. Nos anos anteriores, o percentual de aprovados ficava em 26%. Como a USP, especificamente, não vem participando das aferições realizadas pelo SINAES, não é possível averiguar, ao analisar os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) se há diferença substancial entre as notas de ingressos e egressos, o que definiria o chamado “valor agregado”, ou seja, a contribuição da instituição para o desenvolvimento habilidades e competências, relacionados aos conteúdos programáticos. Mas pode-se considerar que, na falta de ações afirmativas efetivas que diminuam tal variação de formação, a diferença de repertório escolar dos alunos que acessam as diferentes faculdades é um dos fatores que definem a empregabilidade futura dos formandos.



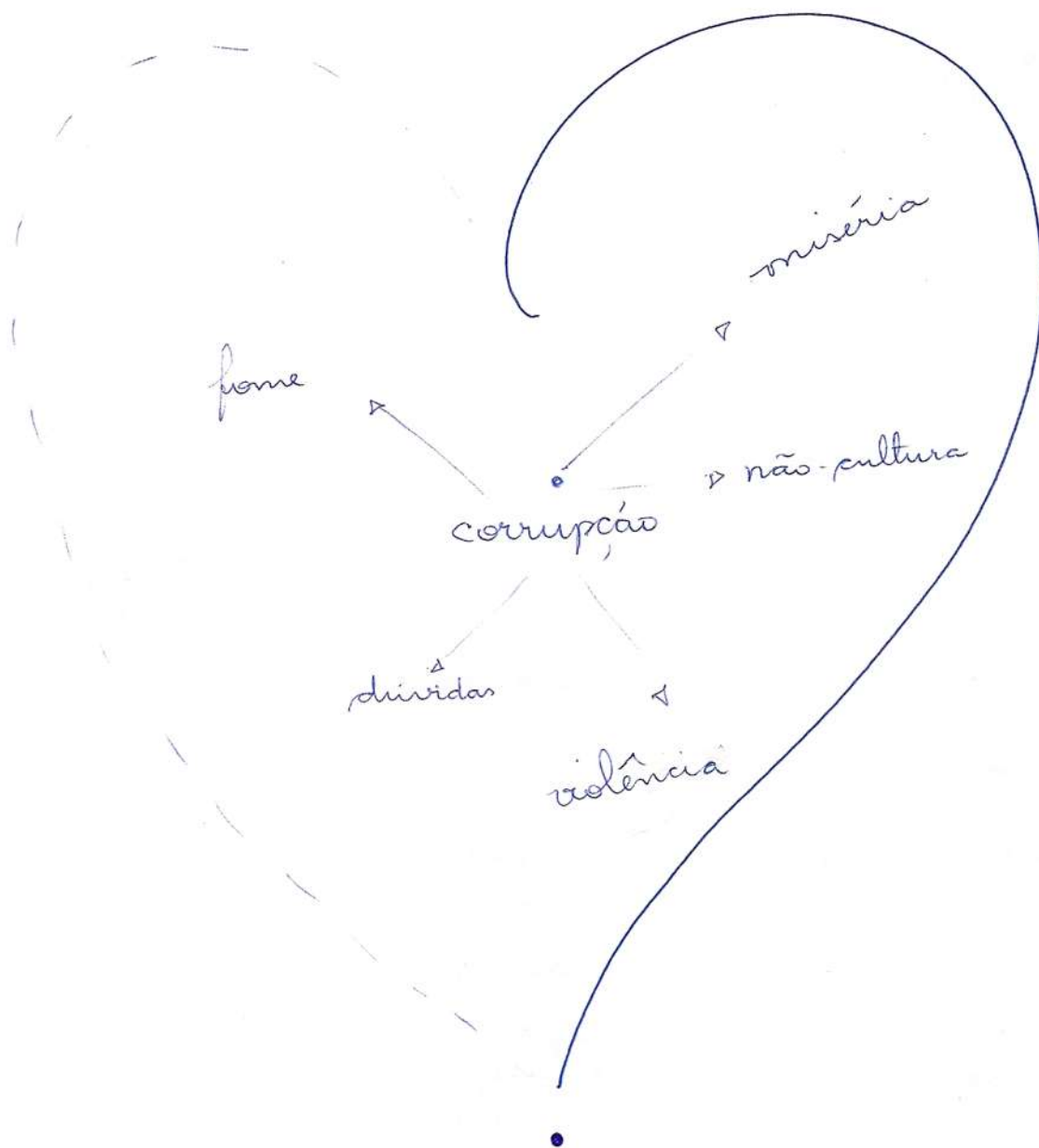
essencialmente formalista, centrado apenas no estudo dos códigos e das formalidades legais; o ensino excessivamente tecnicista, resumido no estudo das técnicas jurídicas de interpretação e aplicação dos textos legais sem qualquer articulação com os domínios da ética e da política; o predomínio incontestável da ideologia positivista; o ensino completamente esvaziado de conteúdo social humanístico; a baixa qualidade técnica da maioria dos cursos jurídicos; a proliferação desordenada desses cursos sem nenhum controle eficiente sobre a qualidade dos mesmos; o predomínio de uma didática superada e autoritária, centrada exclusivamente na aula-conferência e na abordagem de conteúdos programáticos aleatoriamente definidos etc..

Mas dentre todos esses problemas que afetam o ensino jurídico, talvez se pudessem destacar aqueles que são, por assim dizer, os seus problemas estruturais, quais sejam: (a) o predomínio autoritário do paradigma normativista da ciência jurídica; (b) a insuficiência da metodologia lógico-formal; e (c) o visível esgotamento de um paradigma político, o liberalismo. (MACHADO, 2009, p. 4).

Uma solução nos foi apontada por Boaventura de Souza Santos (2002, p. 272), quando propõe que se considere o pluralismo jurídico, “(...) a sobreposição, articulação e interpenetração de vários espaços jurídicos misturados, tanto nas nossas atitudes, como nos nossos comportamentos, quer em momentos de crise ou de transformação qualitativa nas trajetórias pessoais e sociais, quer na rotina morna do cotidiano sem história”.

Nesse sentido, oferecer ao estudante uma visão nova do que seja direito e do que seja sua ação profissional significa oferecer novos elementos para uma reconstrução da identidade do bacharel. Uma identidade que se alimente de um papel político, de ações reflexivas, e de uma atuação ativa frente o mundo.

O que o presente trabalho propõe é que se questione a formação acadêmica a partir das representações de Brasil expressas pelos estudantes de direito. Defende-se aqui a necessidade de uma análise psicossocial sobre os cursos jurídicos, uma análise distinta das análises curriculares ou sociológicas, mas que considere as representações sociais construídas pelos alunos. Assim a análise deverá compreender como as dimensões individuais e sociais se articulam na formação identitária dos sujeitos sociais. A investigação sobre as subjetividades sociais consistirá na identificação e compreensão de representações sociais que os estudantes têm do Brasil e qual o papel que esse grupo acredita ter na sociedade brasileira.



## POR UMA ANÁLISE PSICOSSOCIAL DOS CURSOS DE DIREITO

## 2 Por uma análise psicossocial dos cursos de direito

Fanfani (2008, p. 11) afirma que o conhecimento é uma forma de capital, pois é “uma riqueza que produz riqueza”<sup>23</sup>. De acordo com o autor, na contemporaneidade, esse capital se manifesta de três formas: 1) de uma forma objetivada, expressa em teorias, fórmulas, ferramentas, obras de arte, ou seja, por meio de algo que se pode herdar ou adquirir; 2) de uma forma institucional, compreendida nas conformações dos modernos sistemas escolares típicos do Estado nacional capitalista (que tem, como sua maior expressão, o título ou diploma<sup>24</sup>); e 3) a forma incorporada, apreendida de maneira dinâmica e relacional, por meio da qual os sujeitos não só recebem, mas também recriam a cultura socialmente produzida, contemplada normalmente pela experiência prática, proporcionada pelos estágios.

As publicações consultadas sobre ensino jurídico concentram suas análises nas primeiras duas formas de conhecimento, a forma objetivada e a forma institucional. Mesmo sabendo que formas objetivadas, como os currículos, são marcadas pela cultura que as produziu (PEDRA, 2002, p.45), é na terceira dimensão descrita por Fanfani (2008, p. 11) que se encontra o único empreendimento que nos permitirá compreender as motivações e as maneiras de incorporação e de recriação da cultura por parte dos sujeitos sociais. Para essa análise, não serão suficientes os currículos declarados, as normas, os programas de curso, os diplomas e as estatísticas. Será imprescindível compreender as simbolizações dos sujeitos sociais, por meio da construção de representações que fazem sobre os objetos, ou seja, seu país, ser brasileiro/a, sua profissão e sua participação no mundo social.

A perspectiva psicossocial proposta pela teoria das representações sociais (MOSCOVICI 1978; 2003; JODELET, 1988; 2002) considera o fenômeno representacional como um fenômeno de apreensão e ressignificação da cultura por

---

<sup>23</sup> No original: “una riqueza que produce riqueza”.

<sup>24</sup> Segundo o autor, “(...) uma certificação garantida juridicamente pelo Estado que parece ter um valor próprio, independente da cultura incorporada por seus portadores” (p.12). No original: “una certificación garantizada jurídicamente por el Estado que pareciera tener un valor propio, independiente de la cultura incorporada por sus portadores”.

meio da comunicação social. Essa perspectiva nos servirá como auxílio à compreensão de como os estudantes de direito pensam o país, pois a partir da perspectiva psicossocial será possível explicitar a complexidade das representações e definir o movimento simbólico de sua constituição. O olhar sobre a cultura incorporada possibilitará a identificação dos elementos que permitirão aos estudantes a realização de uma avaliação de seus próprios saberes. Esses elementos, quando reapresentados aos cursos, aos estudantes de direito, favorecerão a mudança e a escolha de novas possibilidades de atuação. A apresentação dessas informações aos alunos pode servir, assim, como estratégia para uma reflexão que motiva a mudança.

Ao esperarmos do ensino superior a formação de um sujeito social comprometido, devemos oferecer os subsídios necessários para que os sujeitos, nos dizeres de Freire (2008, p. 16), “em estando no mundo, saibam-se nele”. Acredita-se que a análise da *dimensão incorporada do conhecimento* definida por Fanfani (2008, p. 11) pode ser realizada pelo estudo das representações construídas pelos sujeitos sociais, pois um olhar psicossocial sobre a realidade educacional mostra-se como via para a definição de *políticas da subjetividade* (TEDESCO, 2004; 2008).

## 2.1. O Conhecimento

O conhecimento é o principal diferenciador dos seres humanos em relação os demais animais. Não cabe aqui o questionamento sobre os tipos de conhecimento que porventura são construídos pelos outros seres, mas poderíamos afirmar que há certa unanimidade entre os humanos de sua racionalidade, moralidade e emotividade, o que nos qualifica e nos identifica como o animal que é capaz de saber: *homo sapiens*.

Há quem considere ainda maior a especificidade humana. Edgar Morin (2005a) propõe uma nova nomenclatura: *homo complexus*, alegando que somos ao mesmo tempo *sapiens, demens, faber, ludens, imaginarius, economicus, consumans, estheticus, prosaicus, poeticus*:

Não se pode escapar ao *demens*, ele mesmo complexo, que move o imaginário, a criatividade, o crime.

Que os seres humanos se consagrem à diversão, ao consumo, à predição, à adoração do invisível, à exaltação, pode ser um desperdício desprovido de funcionalidade social. Mas o desperdício, o consumo, e a despesa constituem eflorescências da complexidade individual e da complexidade social. Revelam a diferença irreduzível entre a sociedade de humanos e uma máquina trivial. Por isso, a aplicação de modelos deterministas, econômicos, racionalizadores para conhecer o universo humano despreza o essencial. (MORIN, 2005a, p. 189).

Tomemos a última afirmativa do autor como uma orientação, uma diretriz. Passemos a considerar as variadas facetas do conhecimento, as suas formas de construção, as dimensões que estão envolvidas em sua criação. Ao tratarmos desse tipo de produção, teremos que considerar as características humanas, o afeto, a imaginação, as motivações, as repercussões *do* e *no* social. Não basta que consideremos os elementos postos, concretos, teremos que nos debruçar sobre o que surgirá como incoerências e inconsistências em manifestações variadas de comunicação dos sujeitos.

Contemporaneamente, o termo *conhecimento* parece confundir-se com o termo *informação*. Não é difícil pensarmos em situações em que esses diferentes significantes são utilizados como se tivessem o mesmo significado. Na vida cotidiana, não saberíamos dizer ao certo se um “*sujeito informado*” é um “*sujeito sabido*”, ou “*sapiente*”, e vice e versa. Da mesma maneira, as expressões *Sociedade da Informação* e *Sociedade do Conhecimento* também vêm sendo utilizadas como sinônimos e é da seguinte maneira que encontramos na amplamente consultada Enciclopédia Livre Wikipédia<sup>25</sup>, na internet:

Sociedade da informação é um termo que também pode ser chamado de Sociedade do Conhecimento ou Nova Economia, surgiu no fim do Século XX vinda da expressão Globalização. (...)

---

<sup>25</sup> Recorreu-se à Wikipédia por ser fruto de uma elaboração coletiva. Cada verbete postado em seu portal sofre críticas dos internautas. Sugestões fazem com que as definições dos verbetes estejam em constante mudança, chegando a serem retiradas do site caso sejam consideradas pelo público como inadequadas. A definição para ‘Sociedade da Informação’ encontra-se disponível em:

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Sociedade\\_da\\_informa%C3%A7%C3%A3o](http://pt.wikipedia.org/wiki/Sociedade_da_informa%C3%A7%C3%A3o).

Acesso 01 mar. 2010.

Esta sociedade caracteriza-se pelo elevado número de atividades produtivas que dependem da gestão de fluxos informacionais, aliado ao uso intenso das novas tecnologias de informação e comunicação.

Por haver essa justaposição de conceitos, devemos especificar ainda mais o que é conhecimento. Consideremos que, para construirmos um conhecimento, dependemos de informações. Mas que o conhecimento está para além da informação, não podendo ser caracterizado como uma simples coleção de dados, ou do puro saber fazer. Conhecer exige a articulação de informações, sua análise, a construção de algo impregnado de nós mesmos, de nossas opiniões, emoções, e de nossos saberes anteriores. O conhecimento não pode ser mais: “(...) passível de redução a uma única noção, como informação, ou percepção, ou descrição, ou idéia ou teoria; deve-se antes concebê-lo como vários modos ou níveis aos quais corresponde a cada um desses termos” (MORIN, 2002b, p. 18).

Ao buscar a compreensão de como os estudantes de direito pensam e se posicionam frente ao país, teremos que identificar como o saber sobre o Brasil foi construído, pois esse conhecimento contribuirá para definir suas práticas profissionais futuras. Deveremos apreciar não só as informações que os estudantes detêm sobre o que lhes é ensinado nas escolas sobre o país – as regiões geográficas, os ecossistemas, a história nacional –, mas também deveremos considerar um conhecimento que se constrói de formas não necessariamente coerentes, impregnado de valorizações, impregnado de nós mesmos.

Devemos considerar o conhecimento como “(...) um fenômeno plural e heterogêneo que compreende racionalidades múltiplas, cujas lógicas não são definidas por uma lógica transcendental, mas estão relacionadas à pragmática dos contextos” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 23). Um saber que é construído na comunicação dos sujeitos sociais, na tentativa de compartilhamento de uma cultura que se constrói e reconstrói a todo instante, e que orienta as ações das pessoas.

Os conteúdos que alimentam o conhecimento sobre algo são distribuídos pelos sujeitos de maneira mais ou menos estáveis, podem sobrepor-se e associar-se a outros conteúdos formando configuração variadas, podem ainda conviver com conteúdos contraditórios, e são afetados, ou seja, organizam-se também a partir dos

afetos. Eles são construídos na prática quotidiana, na interação das pessoas, no que é divulgado pela mídia. Sua expressão se dá por meios distintos, pela linguagem verbal, imagética, comportamental.

O saber que propõe-se considerar e analisar, no intuito de obter os elementos necessários à elaboração de políticas educativas mais amplas, políticas da subjetividade, é construído de maneira complexa:

(...) o espírito humano elabora e organiza o seu conhecimento utilizando os meios culturais disponíveis. Enfim, em toda história humana, a atividade cognitiva interagiu de modo ao mesmo tempo complementar e antagônico com a ética, o mito, a religião, a política; o poder, com freqüência, controlou o saber para poder controlar o poder do saber. (MORIN, 2005b, p.19)

Pensar em uma política da subjetividade, contudo, não significa considerar o indivíduo no social, nem o social no indivíduo. Essa diferenciação realizada pela psicologia social tradicional (MARKOVÁ, 2006, p. 11; MOCOVIĆI, 2003, p. 30), não tem respondido às necessidades que a crise da educação superior (SANTOS, 2002) nos impõe.

A psicologia social viveu como disciplina a difícil tarefa de definição de seu objeto de estudo (FARR, 2008). Ora focava no indivíduo, realizando uma individualização do social, ora focava no social, como um fator explicador do indivíduo<sup>26</sup>. Por acreditar que a construção do conhecimento pelos sujeitos se dá na comunicação, se recorreu à outra perspectiva da psicologia social, à perspectiva psicossocial, que nem em seu título realiza tal segregação. Nessa perspectiva, o foco não está exclusivamente no indivíduo, nem exclusivamente no social, mas sim em um novo ator, o sujeito social, que constrói seus saberes de forma compartilhada, logo coletiva, por meio da comunicação simbólica.

Para elaborar políticas mais amplas, é fundamental que se entenda a educação não só a partir dos aspectos que se concretizam ao olhar – por meio de

---

<sup>26</sup> Marková (2006, p. 20) alerta para alguns termos que ainda são usados e que sugerem essa separação do indivíduo do social, seriam eles: “interação”, “socialismo”, “intersubjetividade”, “assimilação”, “adaptação”.

documentos oficiais, textos acadêmicos, estatísticas –, mas também mostra-se “(...) fundamental prestar atenção à dimensão subjetiva dos atores do processo pedagógico”<sup>27</sup> (TEDESCO, 2004, p. 567). Ou seja, entra no rol de dados a serem analisados aquelas evidências que se oferecem no que é dito e não dito, nas posturas, nos gestos.

Assim, teremos que considerar, conforme expõe Marková (2006, p. 14), que:

Não existiria o *Eu* sem os *Outros*, e nenhuma autoconsciência sem outra-consciência: uma determina a outra. Não faria sentido algum se referir ao *Alter-Ego* fora dos padrões da comunicação; o *Ego* e o *Alter* são gerados pela comunicação simbólica e através dela. Nesta ontologia, as questões a respeito das relações entre o *Ego* e o *Alter* não podem ser colocadas da mesma maneira em que colocamos as questões sobre o relacionamento entre o indivíduo e o social. O indivíduo e o social têm sido historicamente e contemporaneamente conceituados dentro das ontologias monológicas, que pressupõem que eles são dois elementos em interação. Em contraste, o *Alter-Ego* pertence a uma ontologia dialógica dentro da qual o *Ego* e o *Alter* são interdependentes, um constituindo o outro.

Pensar políticas da subjetividade, desta forma, significa acreditar que há múltiplas maneiras de se conhecer algo e que há diversos fatores que influem esse conhecer. Significa considerar a comunicação e não o indivíduo ou o social como categorias. Não poderemos, entretanto, abrir mão do contexto e do momento no qual se dá essa comunicação.

Ao pensar sobre a construção de saberes sobre o Brasil, é preciso analisar a partir de onde esses conhecimentos foram construídos e como se deu a comunicação entre os sujeitos sociais. Sabemos, por exemplo, que há formas de construção de conhecimento que são mais ou menos valorizadas socialmente (BOURDIEU, 1992; FOUCAULT, 1986, MORIN, 2005b). O valor atribuído ao conhecimento construído em instituições específicas para tal, seja ele apreendido por meio de registros e/ou com o auxílio de alguém que o domine mais, é significativamente superior aquele que é construído a partir da comunicação informal.

---

<sup>27</sup> No original: “(...) *sin dejar de reconocer la importancia de mejorar los insumos materiales del aprendizaje – es fundamental prestar atención a la dimensión subjetiva de los actores del proceso pedagógico*”.



A valorização do saber produzido nas instituições é pelo menos tão remoto quanto à Grécia Antiga (CHAUÍ, 2002) e diferencia-se daquele construído pelo senso comum por ser reificado<sup>28</sup> (MOSCOVICI, 1978, 2003; JODELET, 1988). Entretanto, os saberes reificados e o saberes produzidos na comunicação informal (o saber de senso comum), mutuamente se influenciam, como é demonstrado por Moscovici em *As Representações Sociais da Psicanálise* (1978).

Dessa forma, o saber produzido nas instituições de ensino sobre o Brasil compartilha dessas duas dimensões. A apropriação, pelos estudantes, de saberes reificados é concomitante à construção de saberes de senso comum, uma vez que a apropriação de saberes reificados não se dá de forma pura, pelo contrário, como já foi dito, ela é contaminada de afetos, valores e de conhecimentos anteriores.

A dinâmica da produção de conhecimento é, assim, uma alteração entre o novo e o velho. Os sujeitos sociais sempre apreenderão a novidade a partir dos repertórios que já possuem. É uma disputa entre a tendência de conformação daquilo que se sabe e a necessidade de inovação que constantemente se impõe:

Há também um jogo entre inovação e rotina, fluidez e fixidez, “tendências ao degelo e ao congelamento”, conhecimento oficial e não oficial. De um lado, vemos círculos ou redes abertas, do outro instituições com corpos fixos de participantes de esferas oficialmente definida de competência, que constroem e mantêm barreiras que as separam dos rivais e também leigos. (BURKE, 2003, p. 53).

Entra nesse jogo o que está estabelecido e a reconstrução desse estabelecido. Ou seja, a inovação do presente se transforma na rotina do futuro que, por sua vez, terá que ser reincorporada, ressignificada.

---

<sup>28</sup> As ciências e os pensamentos eruditos são exemplos de saberes próprios de universos reificados, pois são produzidos segundo um rigor lógico e metodológico. O saber reificado caracteriza-se pelas teorizações abstratas, especializações e participam de hierarquias estratificadas de conhecimento. Os universos consensuais, por outro lado, correspondem às atividades intelectuais da interação social cotidiana onde se produzem os saberes sociais ou as “teorias do senso comum” (SÁ, 1999, p. 28).

As dinâmicas de construção do conhecimento que os sujeitos sociais realizam podem ser percebidas também nas produções e na própria estrutura das instituições das quais eles participam. Nelas, a tendência pela conformidade se rivaliza, mas também convive, com a inovação. Santos (2005) acredita que as universidades, uma das principais instituições responsáveis pela produção de conhecimento, parecem não ter acompanhado as solicitações de uma nova conformidade social, exigente de mudanças contínuas e rápidas, solicitações da sociedade da informação. Dessa forma, Santos (2005) se coloca na mesma perspectiva de Romano (2001), de que:

A universidade se encaminha rumo a um tempo em que, talvez, a própria essência universitária será transfigurada pelas revoluções científicas e tecnológicas, sobretudo no campo das comunicações e da informática, da cibernética e de outros processos culturais. (p. 9)

Este processo de mudança que se impõe às universidades já está em andamento. A metáfora da árvore, normalmente utilizada na organização dos saberes nas instituições, que vai do mais amplo para o mais específico, em ramificações do dominante ao subordinado, não pode ser mais aplicada em muitos casos, pois “as rápidas transformações do mundo atual e a potenciação das informações disponíveis alteram significativamente a prática de produção e socialização de conhecimentos” (SOBRINHO, 1998, p. 23).

A valorização da informação, em detrimento da construção de um conhecimento mais amplo e refletido, as novas subjetividades do alunado, as imposições por quantidade de produção que se faz aos docentes, a rapidez e quantidade dos conteúdos divulgados pelas mídias, faz com que Demo (1999, p. 130) caracterize a sociedade do conhecimento como uma “economia intensiva do conhecimento”. Sobrinho (2005, p. 25) também vai pela mesma direção ao afirmar que:

(...) neste mundo enredado de múltiplas interdependências e de implicações encadeadas, o conhecimento é o capital de maior valor. Mesmo do ponto de vista da economia globalizada, conhecer e ter as condições de constantemente aprender tem um valor muito maior que até mesmo as riquezas de matéria prima.

Demo e Sobrinho, nas citações anteriores, chamaram de conhecimento o que aqui estamos tratando por informação. Ao sopesar isso, percebe-se que, no contexto global atual, o conhecimento adquire um grande valor, associando-se naturalmente à produção de informação e à possibilidade de venda desta.

Sabe-se que comercializar a informação não é uma prática recente e de que “a idéia de conhecimento como propriedade (*possessio*) foi formulada por Cícero” (BURKE, 2003, 137). Mas, ao considerarmos que informação é algo efêmero, facilmente quantificável, no contexto de mudanças e de valorização do consumo de informações em curto espaço de tempo, nos questionamos qual é o papel da educação superior e da universidade na produção de conhecimentos.

Há pelo menos três tipos de saberes construídos e transmitidos nas instituições de ensino superior: a *ciência*, que tem como intuito último construir teorias, saberes generalizadores explicativos da realidade; a *técnica*, essencialmente preocupada em fazer uso das coisas, a serviço da ação, da instrumentalização; e a *tecnologia*, uma espécie de simbiose entre técnica e ciência, fazendo uso de conhecimentos científicos para a satisfação das demandas sociais e pessoais (FERRAZ JR, 2003).

Temos consciência de que há uma grande diversidade de tipos de produção de conhecimento no sistema educacional superior, mas cada vez mostra-se mais valorizado o investimento em tecnologia, estimulado pelo mundo do trabalho. A produção desse saber concentra-se em um pensamento conceitual, que permite a ação sobre a sociedade, e é colocado a serviço do capital produtivo:

Nessa ótica capitalista, só é produtiva a universidade que vincula sua produção às necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho em mutação, ou seja, subordina sua produção acadêmica formal e concretamente às demandas e necessidades do mercado e do capital. (DOURADO; OLIVEIRA e CATANI, 2003, p. 19).

Novos cursos surgem para dar conta dessa demanda do mercado. Os cursos de formação de tecnólogos recorrem aos saberes técnicos e tecnológicos para formar seus estudantes. São cursos mais curtos que os bacharelados, mas

oferecem diploma de educação superior. Esses cursos são formados de acordo com as demandas do setor produtivo (HADDAD, s/d)<sup>29</sup> e sua oferta se dá de acordo com as necessidades do mercado.

O grande crescimento de cursos de direito parece ocorrer pelo mesmo motivo. Como há grande valorização do diploma de bacharel, essa valorização se torna uma exigência para progressão na carreira, ainda que não jurídica. Mas há também uma compreensão acrítica da atividade do jurista, em que se vê somente a sua “utilidade”, e que se valoriza em especial os saberes técnicos e tecnológicos.

São expressões distintas para a afirmação de Sobrinho de que “o valor dominante do conhecimento é o critério de utilidade” (1998, p. 25). Se a influência da visão econômica das coisas é o que determina o investimento das instituições e dos sujeitos na construção dos saberes, quais seriam os significados das formações no âmbito da educação superior?

Ao considerarmos que “um pensamento tecnológico é, sobretudo, um pensamento fechado à problematização dos seus pressupostos” e que “suas premissas e conceitos básicos têm que ser tomados de modo não problemático” (FERRAZ JR, 2003, p. 86), nos questionamos se os estudantes estariam sendo estimulados a pensar suas atuações, de modo a se transformarem em profissionais comprometidos socialmente.

Por isso se propõe uma análise mais complexa da educação superior. Porque precisamos compreender e planejar as ações nas instituições de ensino considerando esse movimento de apropriação, criação e recriação do conhecimento por parte dos sujeitos. Ou seja, precisamos olhar a questão sobre outra ótica, e nos perguntar como os juristas serão capazes de fazer de suas atuações instrumentos de transformação social. Precisamos considerar que:

Os diagnósticos sobre as atuais mudanças sociais, assim como as respostas a esses câmbios, mobilizam não só conhecimentos científicos ou posições políticas, como os sistemas básicos de valores dos cidadãos e dos grupos sociais. Não se trata de apelar

---

<sup>29</sup> Disponível em: <http://catalogo.mec.gov.br/>, Acesso 01/03/2010.

aos valores em um vazio científico ou ideológico-político. Trata-se, por outro lado, de aceitar que um enfoque baseado somente no aporte da ciência e da técnica mostra seus limites quando se trata de optar entre alternativas que o conhecimento ou as ideologias disponíveis não conseguem explicar nem resolver.<sup>30</sup> (TEDESCO, 2004, p. 558)

Para tal, é necessário um olhar psicossocial sobre a questão. Para que se defina uma política da subjetividade para o ensino jurídico, é imprescindível que se faça uma *análise psicossocial dos cursos jurídicos*.

## **2.2. A produção de conhecimento nas faculdades de direito: representações hegemônicas e representações polêmicas**

A teoria psicossocial das representações sociais nos oferece os subsídios necessários à análise proposta e à uma definição de políticas da subjetividade. O conceito de representação social nos permite compreender como o saber é construído pelos sujeitos em suas comunicações cotidianas, pois as representações se constituem de maneira dialógica e são geradas “pelas inter-relações eu/outro/objeto-mundo” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 21).

É por meio das representações que procuramos compreender o saber denominado senso-comum, aquele que é construído pela comunicação sobre experiências e informações que os sujeitos têm contato. Vemos, dessa forma, o conhecimento de senso comum como um produto sócio-cultural válido, que provém de uma “epistemologia profana” (CASADO G., 2001, p. 57), mas que nos oferece informações valiosas e apropriadas a uma análise das relações do sujeito com os objetos, das relações indivíduo-sociedade, e da construção do conhecimento sobre algo e, em especial, do processo de se conhecer algo.

---

<sup>30</sup> No original: “(...) los diagnósticos acerca de los actuales cambios sociales, así como las respuestas a dichos cambios, movilizan no sólo conocimientos científicos o posiciones políticas, sino los sistemas básicos de valores de los ciudadanos y de los grupos sociales. No se trata de apelar a los valores en un vacío científico o ideológico-político. Se trata, en cambio, de aceptar que un enfoque basado sólo en el aporte de la ciencia y de la técnica muestra sus límites cuando se trata de optar entre alternativas que el conocimiento o las ideologías disponibles no alcanzan a explicar ni a resolver.”

As representações sociais podem ser definidas como: “a forma pela qual nós, sujeitos sociais, apreendemos os acontecimentos da vida corrente, os dados do nosso ambiente, as informações que aí circulam, as pessoas do nosso círculo próximo ou longínquo” (JODELET, 1988, p. 7). Isso ocorre por meio de negociações que buscam um saber compartilhado, comungado, um senso comum. Esse conhecimento construído socialmente serve não só às necessidades de significação do objeto, mas também à identificação social, uma vez que:

(...) pela representação, indivíduos e comunidades não apenas representam um determinado objeto e um estado de coisas no mundo, mas também revelam quem são e o que consideram importante, as inter-relações em que estão implicados e a natureza dos mundos sociais que habitam (JOVCHELOVITCH, 2008, p.38).

A mudança no discurso dos estudantes de direito, a maneira como descrevem o país, a aquisição de uma linguagem não só mais sofisticada, mas também um tanto empolada, dedos em riste quando assuntos tornam-se mais calorosos, a presença do terno, do *tailleur*, também oferecem indícios das representações que os estudantes têm sobre sua carreira, da relevância do argumento *ab auctoritate*, e de que isso foi construído não somente na convivência fora da faculdade, ancorada em valores antigos, mas, principalmente na experiência vivida no ensino superior.

As representações construídas pelos estudantes ao longo do curso de direito os faz se identificarem com o grupo de juristas nos valores, nas ações, no falar e no vestir. Constroem não só saberes sobre os conteúdos apresentados pelas faculdades, mas também sobre si, sobre seu papel profissional e sobre como podem atuar futuramente no mundo do trabalho.

Assim, a análise das representações dos estudantes também nos permite identificar as funções sociais que as faculdades de direito desempenham na sociedade, e a definição de estratégias pedagógicas:

A razão do estudo das representações sociais em educação está fundamentalmente ligada à possibilidade de, uma vez conhecida as representações sociais, desenvolver procedimentos pedagógicos que levem a sua transformação. Transformar aqui, significa a

possibilidade de submeter as representações, identificadas em determinado grupo, à reflexão dos seus componentes e possibilitando o desenvolvimento da consciência crítica sobre elas. (SOUSA, 2002, p. 297).

Desenvolver uma análise psicossocial requer que estejamos atentos a todos a fatores que influem na construção das representações, ou seja, demanda “(...) conhecer as informações que têm [os estudantes], através da família, da escola, da religião e da mídia, identificar o campo em que essas representações se inserem e as atitudes que orientam suas ações em relação ao objeto dessas representações” (PLACCO, 2002, p. 349).

O movimento de apropriação do novo a partir do universo conceitual existente é explicado pela Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), a partir de dois processos simultâneos que são separados apenas para fins didáticos. O resgate à descrição desses processos é importante porque eles permitirão a compreensão das influências que as representações recebem e promovem na sociedade.

O primeiro processo a ser descrito é intitulado *objetivação*, e consiste na operação que permite tornar concretos os conceitos abstratos, ao materializar abstrações em imagens. Em um primeiro momento, o sujeito executa uma triagem das informações que circulam sobre determinado objeto, e é efetuado um recorte das informações obtidas, descontextualizando-as de seu enfoque original. Em seguida, o sujeito esquematiza os recortes feitos em torno de um “núcleo figurativo”<sup>31</sup>, que reproduz de forma imaginante uma composição conceitual. Este esquema então passa a ser visto como dotado de realidade, como uma verdade e não como é propriamente, uma construção mental (JODELET, 1998; ARRUDA, 1992).

Placco (2002, p. 350) nos auxilia a compreender o processo:

Na objetivação, a intervenção social assume duas funções: a primeira é de organizar o conhecimento e a segunda é de dar forma a esse conhecimento. Assim, a objetivação, tem como característica a “concretização”, atribuindo formas claras, delimitadas, facilitadoras

---

<sup>31</sup> Para Moscovici (2003, p.72), “um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de idéias”.

da *materialização* ou da *visualização* do novo conceito. Esses elementos identificadores são selecionados e agrupados com a mediação de crenças, valores, preconceitos etc., vividos em determinado grupo social. Por meio desses elementos tomamos posse do novo e, ao objetivá-lo, delimitamos seu espaço.

O outro processo, denominado *ancoragem*, trata da inserção do novo objeto no acervo de conhecimento já existente. Diferentemente da objetivação, não se apresenta como a constituição formal de certo conhecimento, mas sim como integração cognitiva desse conhecimento ao sistema de pensamento pré-existente (JODELET, 1998). É na ancoragem também que os sujeitos sociais atribuem um valor funcional ao objeto. Nela:

(...) a intervenção social se traduz na atribuição de significação e de características de utilidade do objeto, de modo que ocorra sua integração cognitiva em um sistema de pensamento preexistente. (...) Tem função mediadora entre o indivíduo e seu meio e entre os membros do mesmo grupo. (PLACCO, 2002, p. 350).

O processo de ancoragem permite que entendamos a plasticidade e a inovação que ocorre na elaboração de representações sociais, pois evidencia como associamos o que nos é apresentado como novo a preceitos antigos, promovendo “relações estáveis e eficazes” (MOSCOVICI, 1978, p. 49). Ou seja, há um caráter móvel nas representações sociais, uma vez que, na incorporação do novo, o sujeito é capaz de modificar os sistemas pré-existentes:

Como uma teoria de conhecimento social, a dialogicidade baseada na teoria das representações sociais pressupõe que o pensamento social e a linguagem são fenômenos em ritmo de mudança, e que tipos diferentes de conhecimentos sociais coexistem na comunicação. A mudança pode ser uma experiência comparada a uma enorme tempestade, mas pode também permanecer sem ser notada por aqueles que sobreviveram. Não se importa se for rápida ou lenta, a mudança, ao contrário da estabilidade, é a pressuposição na qual essa teoria do conhecimento social será construída. (MARKOVÁ, 2006, p. 15-16)

No exercício de objetivar-ancorar, os sujeitos definem as representações compartilhadas pelo grupo de pertença. Por meio da comunicação, os sujeitos criam



significações para os objetos, mas também para si próprios. Por isso, são inúmeras as formas de se representar, uma vez que elas estão condicionadas ao contexto, ao grupo de pertença dos sujeitos sociais, ao momento, à história de vida dos indivíduos. Apesar de variadas, elas se diferenciam quanto à sua estabilidade e quanto à sua força para a promoção de mudança social. Moscovici (1988) as categorizou em três grandes tipos: as representações hegemônicas, as representações emancipadas e as representações polêmicas.

As representações hegemônicas são compartilhadas por grupos muito estruturados. Como todos os membros do grupo comungam das mesmas representações, elas possuem um caráter estabilizador e conservador, oferecendo a esses membros uma identidade comum, apesar de suas diferenças específicas.

Exemplo de grupo estruturado que compartilha tais representações são as nações (MOSCOVICI, 1988). As representações hegemônicas sobre a nação conferem, assim, a este grande grupo uma identidade nacional, apesar de também pertencerem ao grupo estruturado grupos menores, com características e identidades específicas. Ou seja, elas possuem um caráter de transversalidade, atravessam as demais representações, específicas de cada grupo, e conferem identidade a todos os nacionais.

As representações hegemônicas sobre o Brasil alimentam emocionalmente os brasileiros de um sentimento de nacionalidade. Elas são possuidoras de grande força persuasiva, e exigem que outras representações convivam com ela, aglutinando-as e envolvendo-as. Isso faz com que diferentes grupos, com diferentes posicionamento e *status* sociais sejam enredados pelas representações hegemônicas. Isso ocorre porque possuem maior estabilidade que os demais tipos de representações e não sofrem com a coexistência de saberes, o que provoca muitas vezes contradições no imaginário social (ARRUDA, 1998, 2000; CHAUI, 2000, SCHWARCZ, 2007).

Os cursos jurídicos, como vimos, surgem em um momento relevante da história do Brasil e parecem contribuir para o fortalecimento de representações

hegemônicas que apresentam seus traços ainda nos dias de hoje. A lei e os tribunais também são símbolos que remetem à manutenção da ordem e da estabilidade, bem como ao funcionamento de sistemas sociais, políticos e econômicos. “Por conseguinte, a atuação dos intérpretes/aplicadores da lei nos tribunais, e além deles, sempre foi uma atuação predominantemente conservadora, de compromisso com a fixação da ordem e não propriamente com a sua transformação” (MACHADO, 2009, p.1).

O universo jurídico, da mesma forma, é um universo de representações e ações conservadoras. No âmbito do ensino, aulas centradas no professor, ao estilo coimbrão da palestra, respeito aos títulos de doutor e mestre. Na esfera profissional, um vocabulário específico que inclui *data vênia, orga ominis, ex tunc, ex nunc*, a valorização da eloqüência, da veste própria, da postura adequada. Esse grupo também é aquele destinado à defesa da manutenção da ordem, uma vez que se orienta pela lei.

Como se vê, as representações sociais têm um caráter conservador, que busca resistir a conceitos, conhecimentos e atividades que ameaçam destruir a identidade de uma comunidade (BAUER, 2000). As representações hegemônicas cumprem especialmente esse papel, uma vez que oferecem a grupos muito grandes o compartilhamento de conhecimentos estáveis sobre os objetos e sobre si. No que se refere às representações construídas sobre o país e sobre o que é ser brasileiro/a, há algo que é compartilhado com um grande número de pessoas, mas há sempre algumas especificidades próprias de seu grupo de pertença, pois:

A função de resistência [no que se refere à pragmática das representações sociais] pressupõe uma segmentação social em diferentes subculturas, que mantêm sua autonomia resistindo às inovações simbólicas que elas não produziram. Esta defesa toma forma de re-(a)presentações. Essas representações podem ser consideradas como a ação de um “sistema imunológico” cultural: novas idéias são assimiladas às já existentes, que neutralizam a ameaça que elas apresentam tanto a nova idéia, como o sistema que a hospeda, sofrem modificações nesse processo. (BAUER, 2000, p. 229)

Assim, as representações sofrem os efeitos de diferentes temporalidades, e a tensão entre estabilidade e mudança que as caracteriza possui intensidades distintas.

As representações emancipadas, outro gênero de representações descrito por Moscovici (1988) não possuem em si a intenção de inovação e mudança, como as representações polêmicas que trataremos a seguir. As representações emancipadas são constituídas por seções pequenas da sociedade e resultam da forma diferenciada pela qual seus membros se relacionam com as informações, demonstrando as diferenças entre indivíduos e subgrupos (BEN-ASHER, 2003).

As representações polêmicas, por outro lado, possuem um caráter agitador do *status quo*. Elas são exclusivas de cada grupo, em especial de minorias ativas, e são determinadas pelas relações antagônicas entre os membros da sociedade. Esse papel perturbador do *status* social ocorre porque “as representações polêmicas são formadas por subgrupos no curso de uma disputa ou de um conflito social quando a sociedade ao todo ou as autoridades sociais não as compartilham necessariamente”<sup>32</sup> (BEN-ASHER, 2003, p. 6.4).

O que a historiografia nos indicou sobre os cursos jurídicos no Brasil foi que “boa parte das identidades culturais, das práticas pedagógicas, das instituições e formas de ensinar, construídas dentro dessa lógica, são transferidas quase sem modificações ao século XX e se preservam mesmo na aurora do século XXI.” (BITTAR, 2006, p. 7). Ou seja, de que haveria uma manutenção na forma como se ensina e no que se ensina. Mas se os cursos jurídicos foram criados com a intenção de formar os quadros dirigentes da nação, estamos formando um grupo enorme de dirigentes da nação? Haveria uma confusão entre ser jurista e ser dirigente da nação até hoje? Qual o papel do jurista<sup>33</sup> frente ao país?

---

<sup>32</sup> No original: “*Polemic Representations are formed by subgroups in the course of a dispute or social conflict when society as a whole or the social authorities do not necessarily share them. They express rivalry or incongruity between representations*”.

<sup>33</sup> Várias carreiras são reservadas para os portadores de diploma de bacharel em direito: a advocacia, a docência nos cursos superiores de Direito, a magistratura estadual, federal, militar e do trabalho, a promotoria e procuradoria da justiça nos âmbitos do Poder Judiciário, a defensoria pública, as diversas funções de procurador do Estado, nos órgãos da administração municipal estadual e federal de várias de suas autarquias e fundações, além

De acordo com (JUNQUEIRA, 1999, p. 114):

Por algum motivo, este papel histórico das faculdades de direito ainda está presente no imaginário dos juristas. De muitos juristas. Mesmo dos juristas mais críticos. Uma faculdade de direito que proporcione uma formação holística. Uma formação humanista. Uma faculdade de direito que seja um espaço de formação política. Esquece-se, no entanto, que os tempos mudaram. E, principalmente, que o aluno de nossos cursos de direito também mudou. Não é mais o filho das elites sociais. Muito pelo contrário. Temos de olhar de frente para o nosso aluno de direito. Um indivíduo com formação deficiente. Com baixo nível de leitura. Com pouca informação acumulada. Um indivíduo que não vai se transformar em Raymundo Faoro. E que nem quer. Que quer apenas melhorar de vida. Que sonha num concurso público no qual nunca vai ser aprovado. Que terá dificuldades até mesmo em ser aprovado no Exame de Ordem e entrar na entidade de classe. Negar este estudante é desconhecer a realidade de nossos cursos, por mais que isso seja duro, principalmente para nós professores.

Se houve uma mudança na sociedade, uma mudança no perfil do alunado, daqueles que pensam e criam as representações do Brasil nas faculdades de direito, é difícil imaginar que não houve mudança na proposta de ensino das instituições. Sabemos que o modelo atual toma como referência aquele do século XIX, e que o simbolismo é forte e se mantém de várias formas, mas o contexto atual deve ter influenciado nessas formas de representar.

Sabemos também que não poderemos desconsiderar todas as representações que ainda se mantêm ancoradas em elementos tão remotos, num “tempo já perdido”, na expressão de Junqueira (1999, p. x). Será preciso considerar o novo para conseguir propor uma mudança nos cursos jurídicos.

Para pensarmos uma educação orientada para a mudança<sup>34</sup>, temos que nos concentrar “(...) na capacidade de aprendizagem dos alunos, na importância de uma pedagogia orientada a fortalecer no outro a capacidade de definir seu projeto de

---

da carreira de delegado de polícia na maioria dos estados da federação. (BONELLI, 2002, p. 13).

<sup>34</sup> Tomemos a dialogia estabilidade-mudança como propõe Freire (2008, p. 47) quando afirma que “A cristalização de hoje é a mudança que se operou ontem numa outra cristalização. Por isso é que nada de novo nasce de si mesmo, mas sim do velho que antes foi novo. Por isso também tudo o que é novo, ao tomar forma, faz seu “testamento” ao novo que nascerá dele, quando esgotar e ficar velho”.

vida”<sup>35</sup> (TEDESCO, 2008, p. 62). Para isso, não podemos nos restringir à análise das representações hegemônicas que os estudantes possuem sobre o Brasil e sobre o seu papel frente ao país, mas devemos buscar os elementos no sentido da mudança, elementos mais instáveis, que podem se apresentar como elementos periféricos (ABRIC, 1994) ou como outras formas de representações, em especial, como representações polêmicas.

Buscaremos o caráter inovador das representações, que permita que os sujeitos sociais sejam “(...) capazes de agir e de remodelar as coerções do passado de modo que a dinâmica da mudança pessoal, societal e cultural possa se realizar”. (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 193).

### **2.3 A produção de conhecimento por meio de metáforas: uma figura da linguagem**

Os movimentos de renovação a todo tempo acometem as representações, podendo ou não infringir-lhes alguma modificação. Identificar os processos inovadores das representações não é uma tarefa fácil e é preciso estar atento às estratégias às quais os sujeitos recorrem para transformar o novo em familiar.

De acordo com Sardinha (2007, p.15), “as metáforas são instrumentos que possuímos para criar novo conhecimento ou para dar conta de algo novo na ciência ou no cotidiano“. Assim, a metáfora, a figura de linguagem por excelência, nos auxilia a compreender as representações por deslocar sentidos recorrendo a imagens.

Mons (s/d, p. 7) afirma ser a metáfora a figura de sentido dominante, “aquela que consiste em fazer encontrarem-se idéias, imagens, que não são próximas, num efeito de similitude que produz uma nova significação“. Isso ocorre porque os sujeitos sociais recorrem a metáforas no processo de objetivar-ancorar para elaborar

---

<sup>35</sup> No original: “(...) en la capacidad de aprendizaje de los alumnos, la importancia de una pedagogía orientada a fortalecer en el otro la capacidad de definir su proyecto de vida”.

as representações dos objetos. Elas servem a esse processo em especial porque permitem que se escolha imagens do repertório familiar para objetivar as representações que são construídas. Dessa forma, os objetos representados adquirem contornos conhecidos, ao mesmo tempo em que carregam muito da afetividade de cada sujeito. Esse é o próprio sentido da palavra, que tem sua origem no grego *metapherein*, que é formada por 'meta', que quer dizer 'mudança' e por *pherein*, que significa 'carregar'. (SARDINHA, 2007, 21-22).

As metáforas, dessa forma, nos auxiliarão na apreensão do núcleo figurativo das representações sociais. Por serem figuras de linguagem que recorrem a imagens para sua formação, operam nos núcleos figurativos ao estabelecerem e agenciarem “os predicados e lugares-comuns” (MAZZOTTI, 2002, p. 112) na construção das representações. São as metáforas que, em grande medida, nos auxiliam na recomposição permanente das representações. Elas nos oferecem imagens que mediam as dimensões objetivas e subjetivas e nos oferecem, como estratégia criativa, elementos ao mesmo tempo difusos e concretos para a comunicação.

Isso ocorre porque as representações sociais possuem uma dupla natureza, uma conceitual e uma figurativa (MOSCOVICI, 1978). Essa dupla natureza faz com que seja possível o intercâmbio entre a percepção e o conceito do objeto representado:

A representação seguiria, por um lado, a linha do pensamento conceitual, capaz de se aplicar a um objeto não-presente, de concebê-lo, dar-lhe um sentido, simbolizá-lo. Por um lado, à maneira da atividade perceptiva, traria de recuperar esse objeto, dar-lhe uma concretude icônica, figurá-lo torná-lo “tangível”. (SÁ, 2002, p. 46)

De acordo com Mons, “a metáfora injeta afetos no momento sensível que ela instaura.” (s/d, p. 14.) Ao oferecerem imagens ao mesmo tempo em que detalham um objeto, as metáforas permitem que o intérprete recorra a seu próprio repertório de lembranças, e que as ressignifique a seu modo. Assim, ela permite a todos os que participam do fenômeno representacional, ainda que de maneiras ambivalentes e ambíguas, que representem os objetos recorrendo a um imaginário social (CASTORIADIS, 1982).

As metáforas condensam e dão forma ao mundo que se impõe, contornam, por meio de imagens, figuras, e transformam o invisível em objeto concreto. Por possuírem essas características, as metáforas permitem a compreensão de objetos muito grandes e impalpáveis, como um país. Só por meio desse deslocamento de imagens é possível compreender um objeto de tal magnitude e tão carregado de afetos. Para se representar o Brasil, dessa forma, seria preciso recorrer a outras imagens de objetos. De acordo com Mazzotti (2008, p. 1), as metáforas permitem “uma comparação com algo que supomos ser mais visível” e, assim, nos protegeriam de um insustentável universo abstrato. Dessa maneira, por associação e semelhança acabamos realizando um processo de deslocamento e condensação do sentido que também possui efeitos sociais:

O pôr o mundo em metáfora, ou a possibilidade de uma distância em relação à origem, parece representar uma necessidade vital para o vínculo comunitário, o ser-conjunto. Por conseguinte, a identidade pode aí definir-se como uma realidade movediça, que efectua passagens, transportes de pertença, uma travessia das significações. (MONS, s/d, p. 266).

Ao buscar identificar e entender as representações por meio das metáforas, acredita-se encontrar também indícios das identidades sociais e dos posicionamentos dos sujeitos no mundo. As metáforas, ao expressarem a dupla natureza das representações (conceitual e figurativa), também nos oferecem muitos elementos sobre os grupos de pertença e sobre como os sujeitos se posicionam e agem no mundo. Isso porque as representações possuem algumas funções: *função de orientação*, pois guiam os comportamentos e as práticas dos sujeitos; *função justificatória*, porque, com base nas representações os sujeitos podem justificar as tomadas de decisões e comportamentos; *função de saber*, já que as representações permitem que os sujeitos compreendam e expliquem a realidade; e *funções identitárias*, que definem a identidade e a segurança de um grupo como referência. (ABRIC, 1994).

Essa última função, a identitária, é de especial importância para o presente estudo. Isso porque ela permite que os sujeitos se situem no campo social. Ela existe porque o sujeito se projeta naquilo que representa (MOSCOVICI, 1996), ou seja, constrói a si a partir de suas representações dos objetos, do mesmo modo em que forma suas representações a partir daquilo que considera como pertencente à sua identidade, num processo em que compartilha com o grupo de pertença, por meio da comunicação, os conteúdos formadores das representações. Dessa forma, o indivíduo contribui para a formação das representações em seu grupo que, por sua vez, interage com os demais grupos da sociedade (BERGMAN, 1999).

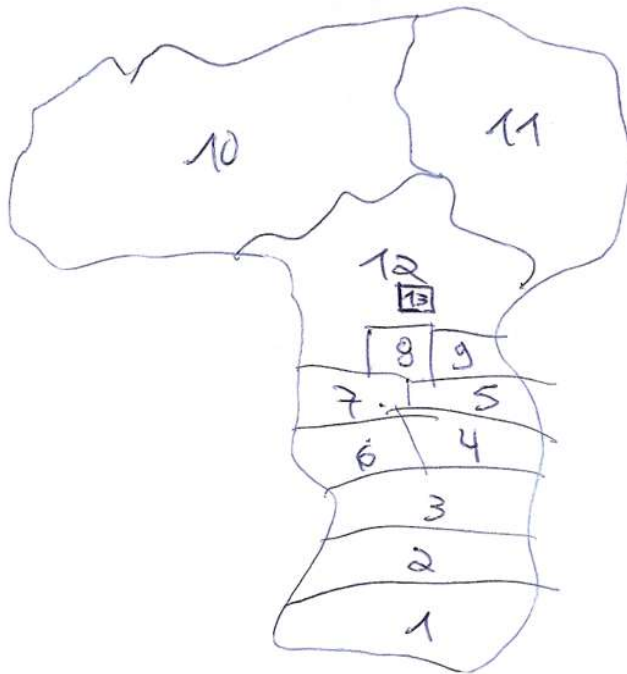
É um processo simultâneo de aquisição do conhecimento, pela prática social e pela identidade, que permite ao grupo sobreviver e renovar-se (ECHABE e CASTRO, 1993). Esse processo articula afeto e cognição e ocorre no meio da comunicação e das relações sociais na construção das representações. “A emoção enfatiza e é enfatizada pelas representações de mundo que possuímos; enfatiza e é enfatizada pelo processo de seleção do que consideramos um objeto, bem como o processo de construção da representação desses objetos”<sup>36</sup> (BANCHS, 1996, p. 120).

Por isso, conhecer a forma como a identidade social se articula às representações de Brasil é compreender como o grupo de estudantes de direito se apropria de regras, valores, normas e formas de pensar de sua cultura. Suas significações orientarão suas práticas e seus papéis sociais e definirão se serão profissionais comprometidos socialmente.

---

<sup>36</sup> No original: “*la emocionalidad matiza y es matizada por las representaciones del mundo que poseemos; matiza y es matizada por el proceso mismo de selección de lo que consideramos un objeto, así como el proceso de construcción de la representación de esos objetos*”.





- 1- RS
- 2- SC
- 3- PR
- 4- SP
- 5- RJ
- 6- MS
- 7- MT
- 8- MG
- 9- ES
- 10- REG. NORTE
- 11- NORDESTE
- 12- CENTRO-OESTE
- 13- DISTRITO FEDERAL.

ENUMERAÇÃO POR RELEVÂNCIA, OU SEJA  
 DO MAIOR ⇒ INICIAL ⇒ NÚMERO ① até o final ⇒ N.º 13.  
 (MENOS IMPORTANTE.....)

## A PROPOSTA METODOLÓGICA

### 3 A proposta metodológica

Para definir políticas da subjetividade (TEDESCO, 2004), mostra-se necessária a identificação das formas de simbolização dos sujeitos sociais. Só após a compreensão das representações desses sujeitos, será possível o planejamento de ações educativas que permitam a análise das estratégias criadas pelos estudantes para conhecer, representar e viver no mundo. O investimento feito na busca dessa compreensão permitirá que os futuros estudantes entrem em contato com as representações que possuem do mundo e de si e, ao refletir sobre elas, renovem seus significados, possibilitando, dessa forma, a formação de profissionais comprometidos socialmente.

Gatti já havia especificado as características próprias das pesquisas educacionais ao afirmar que “pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida.” (2007, p. 12). Com o intuito de compreender o processo de vida dos estudantes, esta investigação partiu da identificação e interpretação das metáforas relacionadas à Brasil e a brasileiro/a, ao tomá-las como estratégia de acesso ao núcleo figurativo e como possibilidade de compreensão da natureza conceitual das representações.

Inicialmente, a investigação buscou as “metáforas visíveis”, expressas pelos respondentes por meio de desenhos<sup>37</sup> (MONS, s/d). Em seguida, foram pesquisados os elementos explicativos dessas metáforas ao solicitar aos sujeitos que nos informassem sobre o que é Brasil e o que é ser brasileiro/a.

Considerando que “o estudo das representações sociais exige procedimentos metodológicos diversificados” (SOUSA, 2002, p. 295) a pesquisa também contou com outras estratégias investigativas. Foram feitas, além de observações *in loco* – que ocorreram nas diversas visitas feitas à instituição – duas entrevistas reflexivas (SZYMANSKI, 2008) coletivas.

---

<sup>37</sup> Mons elabora essa expressão inspirado pela etimologia da palavra *figura* que, em latim, significa desenho.

A apresentação dessa trajetória investigativa cumprirá as orientações de Jodelet (1988; 2001) relativas à importância de definição dos contextos da pesquisa e de construção das representações. Serão apresentadas características sobre os sujeitos, os objetos, as formas, os motivos e os sentidos das representações investigadas. A descrição será iniciada pela definição do quando e onde a pesquisa ocorreu, seguidos de uma descrição de quem foram os participantes e como foram coletadas e sistematizadas as informações.

### **3.1 Quando e onde**

Ao acompanhar os três primeiros anos de estudantes de uma faculdade privada da Zona Leste da cidade de São Paulo, a pesquisa procurou identificar as possíveis transformações nas representações sobre o Brasil durante a graduação em direito e qual foi a influência do curso universitário nesse processo.

A escolha da faculdade em questão seguiu a orientação de Jovchelovitch (2000, p. 18), de que as:

(...) construções simbólicas sobre a vida pública no Brasil não podem ser explicadas somente como um exercício de grupos dominantes. Há mais que reprodução em campos simbólicos e a forma como atores sociais lutam, resistem e manifestam elementos de autonomia devem ser levadas em consideração.

Muitas pesquisas realizadas sobre ensino jurídico no Brasil tomam como referência as instituições mais tradicionais e consolidadas, que têm como perfil de ingresso, até nos dias atuais, o jovem pertencente a famílias de média e alta renda. A presente investigação, entretanto, segue o sentido oposto, ao selecionar os vinte e sete estudantes do período matutino e os vinte e seis estudantes do período noturno de uma faculdade privada de direito, instituição que possui características comuns

àquelas outras que surgem em quantidade significativa nas grandes capitais brasileiras<sup>38</sup>.

A primeira coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2006, quando os primeiros alunos da faculdade recém inaugurada cursavam o primeiro período de direito<sup>39</sup>. Uma série de visitas ocorreu com o intuito de conhecer o contexto escolar em situações diferenciadas. Nessas visitas não só as falas e posturas dos estudantes foram consideradas, mas também as dos docentes e dos coordenadores de curso.

A última coleta de dados ocorreu no final do ano de 2009 e consistiu de duas entrevistas reflexivas (SZYMANSKI, 2008) coletivas, uma com o grupo de estudantes da manhã e outra com o grupo de estudantes da noite<sup>40</sup>. Participaram do grupo da manhã cinco dos sete alunos que se mantiveram matriculados na faculdade, pois os demais participantes do início da pesquisa evadiram. O mesmo fenômeno ocorreu com os estudantes do curso noturno. Participaram todos os ingressos de 2006 ainda matriculados na instituição, ou seja, oito estudantes dos vinte e seis que responderam os questionários coletados no início de suas graduações.

### 3.2 Quem

Por não haver diferença significativa entre os resultados de perfil dos dois grupos de estudantes (matutino e noturno), eles serão apresentados em sua

---

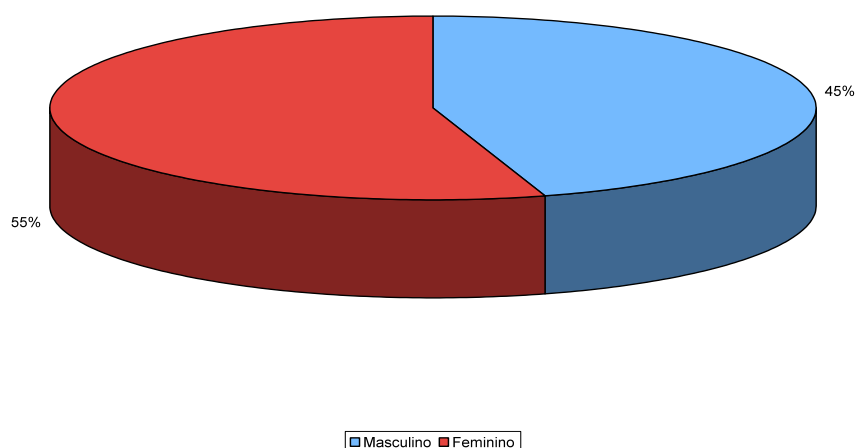
<sup>38</sup> Como citado anteriormente, em agosto de 2007, o estudo realizado pela Comissão de Ensino Jurídico da OAB com base nos dados do Ministério da Educação chegou ao número de 1078 cursos de direito no país. Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticia.asp?id=10846> (Acesso 16 nov. 2009).

<sup>39</sup> Uma segunda coleta foi realizada no segundo semestre de 2007, com vinte e sete estudantes de outro curso particular de direito, em uma instituição que conta com caras mensalidades e com alunos provenientes de famílias de alta renda. Esse material foi descartado na presente análise, uma vez que se compreende inadequado comparar as percepções das duas amostras, pois considera-se que as representações são produções de cada grupo. Esse material será considerado futuramente em um estudo próprio.

<sup>40</sup> Agradeço à colega Leila Yuri Sugahara, por me acompanhar nos dois encontros e relatar as entrevistas com presteza e cuidado.

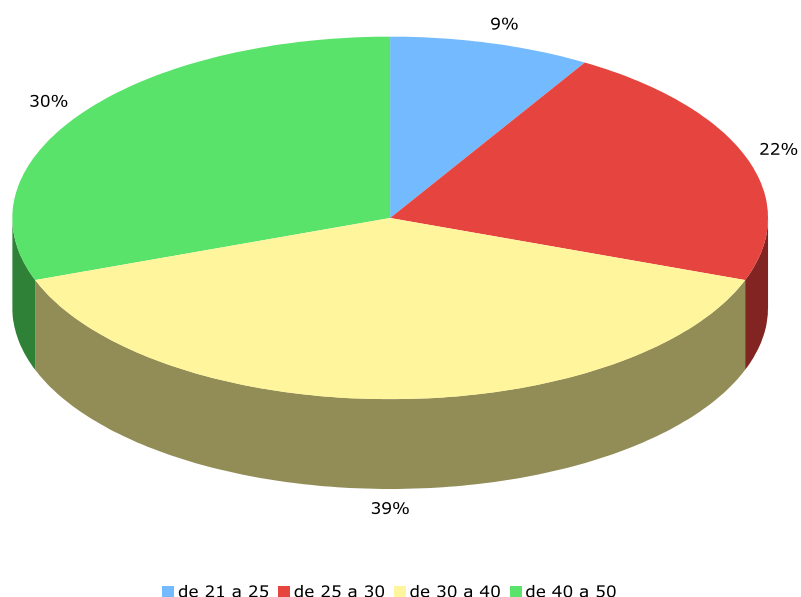
totalidade. Os cinquenta e três participantes estão distribuídos de forma equilibrada quanto ao sexo, havendo uma presença ligeiramente superior de respondentes do sexo feminino.

**Gráfico 1: Distribuição da Totalidade dos Respondentes por Sexo**



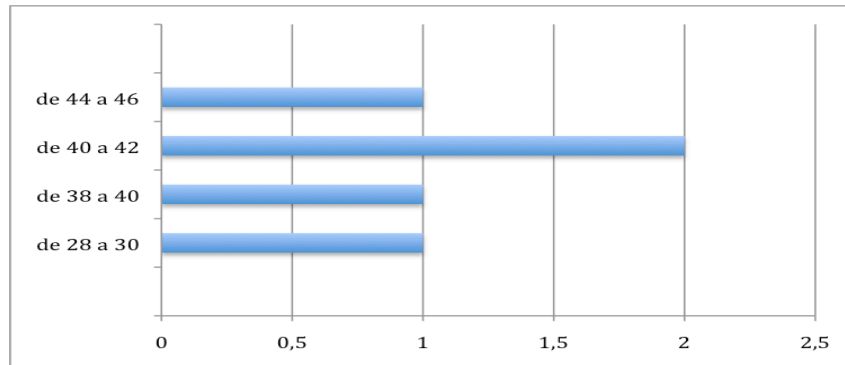
Nas duas entrevistas reflexivas, a maioria das características de perfil identificadas pelos questionários coletados no início desta investigação foi mantida. Na entrevista do turno matutino participaram três mulheres e dois homens e na entrevista que ocorreu com os estudantes da noite, participaram quatro mulheres e quatro homens.

**Gráfico 2: Distribuição Etária da Totalidade dos Respondentes**



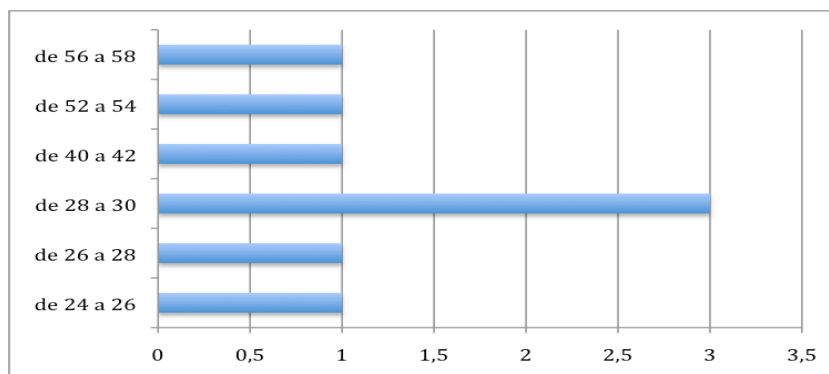
No grupo que participou da entrevista reflexiva da manhã, a distribuição por idade deu-se da seguinte forma: foram dois respondentes com idades entre quarenta e cinquenta anos, um com idade de trinta a quarenta e um com idade entre vinte e cinco e trinta anos. O gráfico abaixo evidencia a distribuição etária:

**Gráfico 3: Distribuição Etária dos Participantes do Grupo da Manhã**



O grupo de participantes da entrevista reflexiva da noite contou com quatro estudantes com idades entre vinte e cinco e trinta anos, com três participantes com idades superiores a quarenta anos e com um participante que possui idade entre vinte e quatro e vinte e seis anos, conforme o gráfico a seguir:

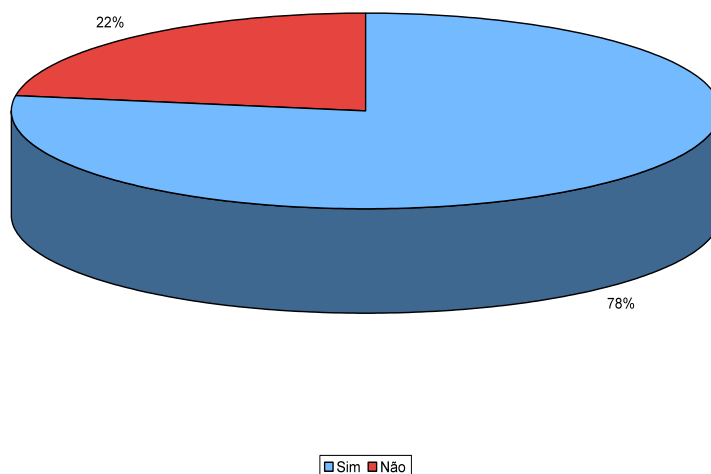
**Gráfico 4: Distribuição Etária dos Participantes do Grupo da Noite**



No que diz respeito à renda, no início do curso, cerca de três quartos dos participantes da pesquisa desenvolviam atividade remunerada, em sua maioria: policiais, taxistas, secretárias, contínuos, técnico-administrativos e office-boys. Dos que participaram das entrevistas reflexivas, todos possuíam atividades remuneradas: três participantes do grupo da manhã possuíam empresa familiar, havia um

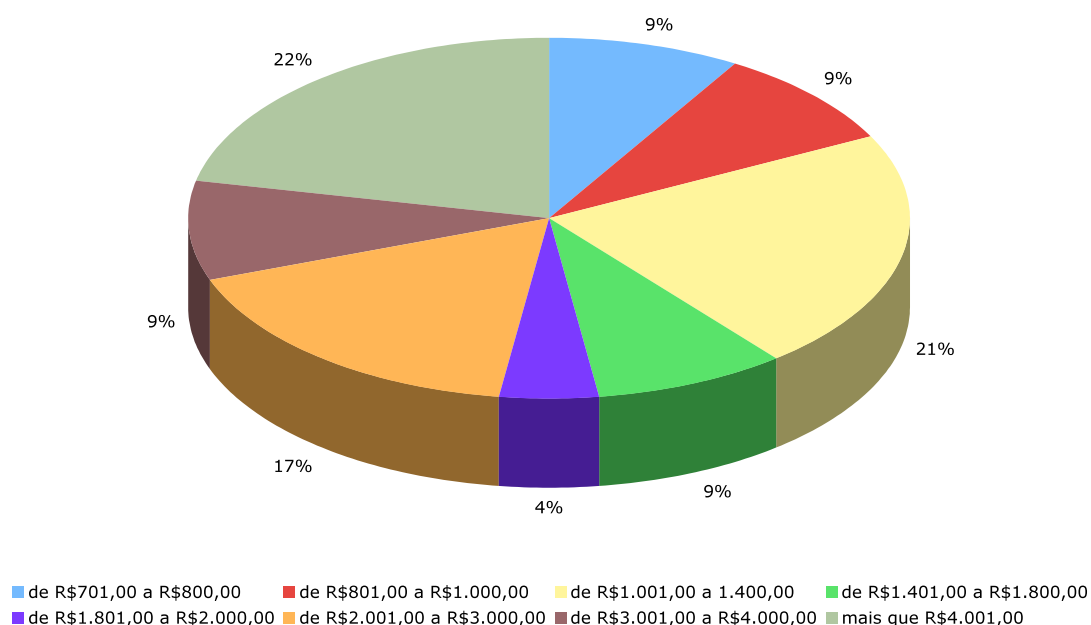
funcionário público também no grupo matutino, e os demais desempenhavam funções técnico-administrativas.

**Gráfico 5: Exercício de Atividade Remunerada para a Totalidade dos Respondentes**



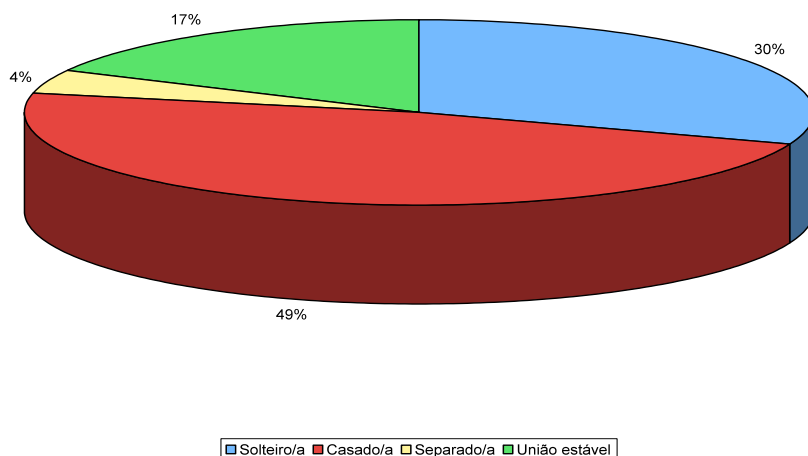
A declaração de renda familiar dos participantes das entrevistas diferenciou-se também daquela feita pelos estudantes no início do curso. Em novembro 2009, todos os treze estudantes possuíam renda familiar superior a quatro mil reais.

**Gráfico 6: Declaração de Renda Familiar para a Totalidade dos Respondentes**



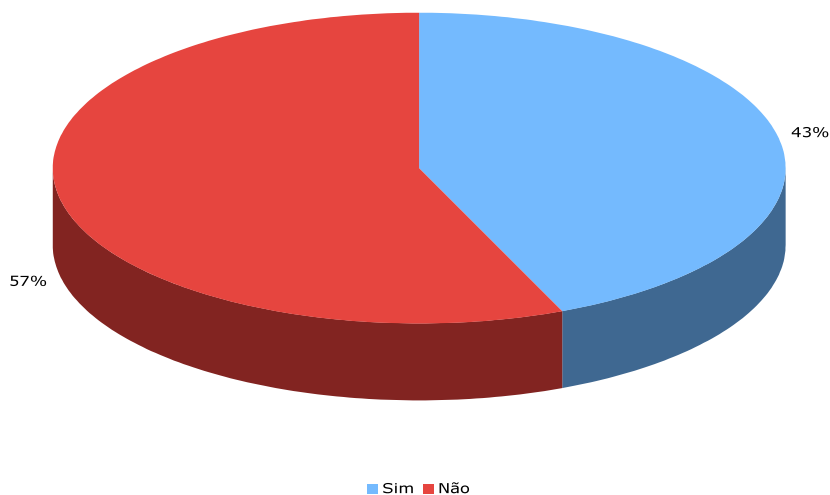
Quanto ao estado civil, dos estudantes que participaram da entrevista coletiva da manhã, dois mentiam união estável e três eram casados. Do grupo da noite, dois dos oito participantes eram solteiros e seis casados. A distribuição por estado civil, em 2006, também mantinha sua concentração em respondentes casados.

**Gráfico 7: Estado Civil para a totalidade dos Respondentes**



Em 2006, quase a metade dos estudantes já tinha se matriculado e cursado parte ou a totalidade de outro curso superior antes de ingressar na faculdade de direito. Dos participantes da entrevista coletiva da manhã, duas estudantes já haviam cursado outra faculdade. Uma delas havia concluído o curso de educação física e outra havia se matriculado em pedagogia, mas sem concluir o curso. Do grupo da noite, ninguém havia anteriormente se matriculado em outro curso superior.

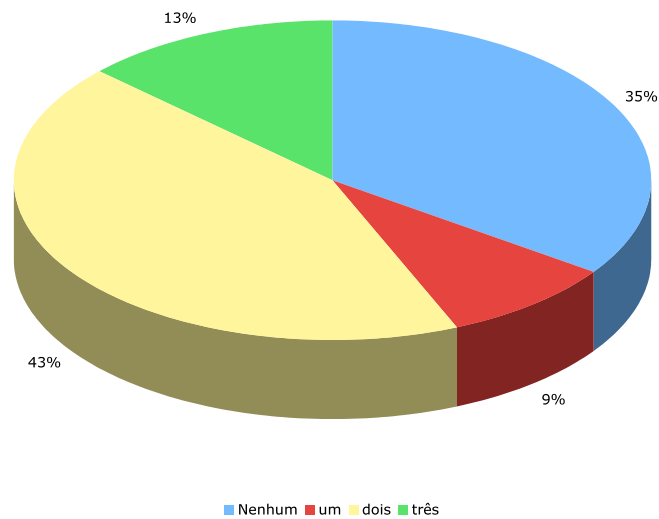
**Gráfico 8: Distribuição dos respondentes que haviam se matriculado em outro curso superior**





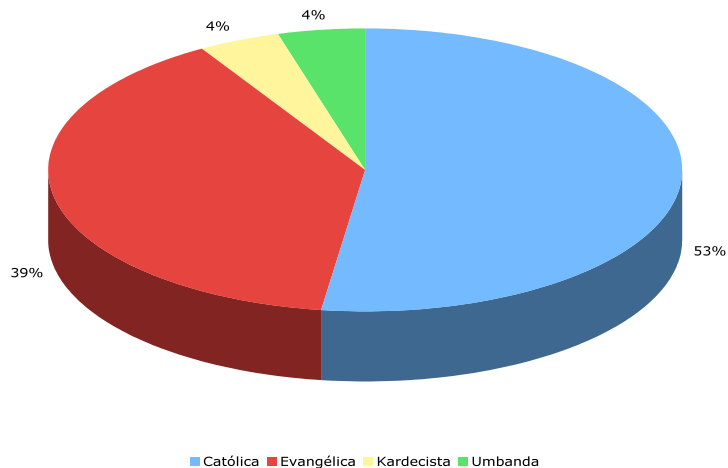
Em 2009, 64% dos participantes da pesquisa tinham filhos. Essa proporção muda pouco quando confrontada com a dos participantes da coleta de 2009. Dos cinco estudantes entrevistados da manhã, quatro tinham filhos e dos oito da noite, cinco são pais.

**Gráfico 9: Quantidade de Filhos para a Totalidade dos Respondentes**



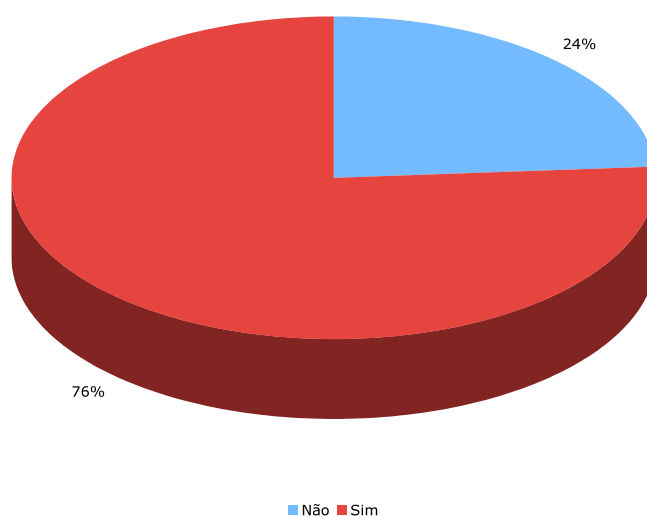
O mesmo ocorre em relação à crença religiosa. Dos treze estudantes que participaram das entrevistas coletivas, oito se declararam católicos. Dois estudantes do período da manhã são espíritas kardecistas e três do período noturno são evangélicos.

**Gráfico 10: Crença Religiosa dos Respondentes**



Todos os estudantes das entrevistas reflexivas coletivas afirmaram desfrutar de lazer. As atividades mais freqüentemente citadas foram os passeios pela cidade e viagens curtas. Poucos têm o hábito de ir ao cinema e disseram raramente ir ao teatro. Ninguém considerou a leitura como uma atividade de lazer, mas sim eventos coletivos, como almoços e jantares.

**Gráfico 11: Opções de lazer para a Totalidade dos Respondentes**



Em síntese, grupo de participantes da pesquisa pode ser caracterizado por estudantes trabalhadores, em grande parte com família constituída com filhos. A maioria possui idade superior a trinta anos e identifica-se como religiosa. Todos acreditam no evangelho, são católicos, espíritas kardecistas ou evangélicos propriamente ditos. Quando foram questionados sobre os períodos de lazer, disseram realizar atividades de convivência familiar, tais como viagens, passeios pela cidade e refeições coletivas.

Esses estudantes possuem, assim, um perfil bastante diferenciado daqueles que comumente ingressam nas faculdades de direito de maior tradição na cidade de São Paulo, tais como USP, PUC, Mackenzie. Nelas, os estudantes ingressos geralmente possuem idade inferior a vinte anos, não desempenham atividade remunerada, ainda não constituíram família, não têm filhos, e freqüentam shows e

cinemas em seus horários de lazer<sup>41</sup>. Os participantes desta pesquisa, por sua vez, vivenciaram experiências próprias do mundo do trabalho, vivem as exigências de serem responsáveis por uma família, e possuem, por serem mais velhos, um repertório maior sobre os acontecimentos brasileiros.

### 3.3 O quê e como

Na ocasião da primeira coleta, que ocorreu em novembro de 2006, solicitou-se que os estudantes desenhassem o país, bem como o que contém nele em uma folha em branco. Essa atividade, que durou cerca de vinte minutos, foi seguida de outra, na qual se pedia aos respondentes que escrevessem quatro palavras ou expressões que lhes viessem à mente quando ouviam “Brasil”. Em seguida, foi pedido que fizessem o mesmo para “brasileiro/a”. Para cada uma das palavras-estímulo foi pedido que numerassem as palavras ou expressões por eles redigidas de um a quatro, por ordem de importância.

Após essas duas atividades, os estudantes preencheram um questionário (Apêndice A). Foi pedido a eles que identificassem e descrevessem um fato que considerassem marcante para o Brasil. A partir dessa descrição, os respondentes deveriam identificar se esse fato foi positivo ou negativo para o país. Caso positivo, deveriam descrever o que teria que ser feito para manter essa situação e, caso negativo, o que teria que ser feito para mudá-la. Solicitou-se, ainda, que os estudantes descrevessem como se sentiam sendo brasileiros.

Essa coleta ocorreu no final do primeiro semestre de curso dos estudantes (também primeiro semestre daquela faculdade de direito, recém inaugurada). As visitas à instituição que antecederam esse período permitiram a observação da dinâmica dos estudantes, da faculdade, dos professores e dos coordenadores do curso. As observações, combinadas aos conhecimentos construídos por investigações anteriores (ARRUDA, 2007; SOUSA, 2007), permitiram a elaboração

---

<sup>41</sup> Dados coletados em 2007 pela pesquisadora, por ocasião da III Semana Jurídica Universitária.

do questionário descrito anteriormente, bem como a definição das estratégias seguintes.

A análise lexical e temática dos dados verbais dos questionários buscou expor metáforas que pudessem orientar as entrevistas reflexivas. Foram buscadas relações entre **tema** e **foro**, conforme definição de Mazzotti (2008, p. 2): “Tema é o que queremos expressar ou conhecer; **foro** o que se toma por objeto de comparação, do qual se extrai os significados que são transportados (metáfora, em grego, é o meio que transporte) ao **tema**”.

Verificou-se, com isso, conforme já advertido pelo autor, que:

A identificação e exposição das metáforas são procedimentos relativamente fáceis e difíceis, ao mesmo tempo. Fáceis pois apreendemos as metáforas ainda quando não as reconhecemos de maneira inteiramente consciente. Difíceis, pois em um *corpus* discursivo as metáforas permanecem ocultas”. (MAZZOTTI, 2002, p.109)

Schneider (2004), da descrição de sua investigação sobre identidade nacional no Brasil e na Alemanha, também havia alertado que, no caso brasileiro, devemos estar atentos aos “símbolos da identidade”:

Os símbolos, em si mesmos, não possuem nenhum significado específico — diferenciando-se, assim, das palavras. Eles ganham significado, exclusivamente, por via do contexto social em que estão colocados e no qual desempenham determinada função. Representações simbólicas adquirem relevância, justamente, em virtude de sua potencial “vacuidade” e “versatilidade” enquanto significantes. (p. 121)

E, foi tomando as metáforas dominantes, tanto nos desenhos como nos dados verbais, que se buscou compreender aquelas que poderiam ser as metáforas definidoras dos núcleos figurativos das representações de Brasil. Inicialmente, a análise dos desenhos foi orientada pelas experiências anteriores de Milgram e Jodelet, (1976); Arruda e Sousa, (2006); Sousa (2007); Arruda e Ulup (2007); Acosta (2005); Novaes (2006); Guerrero (2007); Cruz e Arruda (2009), que buscaram, pelas formas, disposições e temas apresentados pelos desenhos, indícios das representações dos sujeitos. Após a identificação de sete exemplares considerados

portadores das significações diferenciadas, os desenhos foram reapresentados aos estudantes para interpretação nas entrevistas reflexivas.

A entrevista reflexiva pode ser compreendida por uma estratégia investigativa que considera as:

(...) condições psicossociais presentes numa situação de interação face a face, a relação de poder e desigualdade entre entrevistador e entrevistado, a construção do significado na narrativa e a presença de uma intencionalidade por parte tanto de quem é entrevistado como de quem entrevista, no jogo de emoções e sentimentos que permanecem como pano de fundo durante todo o processo.

(...)

Trata-se também da consideração de estratégias de ocultamento que entram em ação quando o entrevistado esconde informações que supostamente acha que podem ser ameaçadoras ou desqualificadoras para si ou para seu grupo, ou ao contrário, inclui informações que, do seu ponto de vista, podem trazer uma visão mais favorável dos mesmos. (SZYMANSKI, 2008, p. 12-13)

Os participantes da entrevista reflexiva coletiva representaram a totalidade dos estudantes presentes na data e que não evadiram da instituição. Dos vinte e sete alunos do grupo da manhã, participaram cinco estudantes e dos vinte e seis do grupo noturno, oito alunos. Esse número foi considerado satisfatório não só por consistir a totalidade dos alunos presentes, mas também pela concordância com a afirmação de Jovchelovitch:

Reivindicar a generalização somente a partir de grandes números despreza o fato mais profundo de que existem elementos do todo até mesmo na mais singular das experiências. Sujeitos sociais revelam muito mais do que visões idiossincráticas quando se expressam; sua experiência não está descolada da experiência de sua sociedade. Observando e participando em uma parte de seu cotidiano – que foi intencionalmente isolado para ser mais facilmente apreendido – também se encontram os elementos que permitem à parte fazer parte de um todo: é precisamente do conjunto multifacetado de experiências únicas que a totalidade da realidade social emerge. (2000, p. 112-113).

A sistematização dos dados verbais dos questionários empregou dois programas. Para a análise das evocações solicitadas para “Brasil” e “brasileiro/a”, foi utilizado o programa computacional EVOC, que gerou gráficos que permitiram a visualização da combinação feita entre a ordem das evocações dos respondentes e

a importância atribuída pelos sujeitos às evocações apresentadas por eles à palavra estímulo. O gráfico produzido pelo EVOC apresenta as palavras ou expressões ditas pelos sujeitos em quatro quadrantes, de acordo com a combinação que faz da ordem das evocações e do valor atribuído a elas pelos sujeitos. Aquelas evocações com valores altos comporiam, segundo Abric (1994), quanto mais altos fossem, o núcleo central das representações e as com os valores mais baixos, os elementos periféricos.

Como expõe Marková (2003, p. 246):

Os elementos periféricos estão organizados em torno do núcleo central e constituem uma interface entre o núcleo e uma situação concreta, na qual a representação se manifesta, isso é, no discurso. Os elementos periféricos desempenham uma função concrecível da representação. Sendo mais flexíveis que o núcleo central e mais relevantes às situações concretas. (...) Os elementos periféricos mantêm a representação dinâmica e, ao mesmo tempo, servem como defesa ou como sistema regulador, restringindo grandes mudanças nas representações.

As evocações ofereceram fortes indícios das metáforas associadas a “Brasil” e a “brasileiro/a”. Elas também indicaram aquelas que poderiam ser metáforas mais pontuais ou duráveis. Esses resultados ainda foram reapresentados aos sujeitos no decorrer das entrevistas reflexivas. Como a exposição dos dados pelo programa EVOC demandaria longas explicações, recorreu-se a outro programa para a elaboração de gráficos que pudessem ser mais facilmente interpretadas pelos estudantes. Usou-se o software livre denominado Wordle, disponibilizado pela IBM<sup>42</sup>, para produzir uma visualização facilitadora dos dados, na qual as palavras maiores representam aquelas que tiveram altas freqüências.

Para a sistematização das demais respostas, foi utilizado o programa computacional francês ALCESTE (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte), criado por Max Reinert. O programa permitiu a análise lexical dos textos das questões 5 e 6 (Apêndice A). Trata-se de um software que realiza análise quantitativa de dados textuais a partir de três etapas: leitura do texto,

---

<sup>42</sup> Disponível em: <http://manyeyes.alphaworks.ibm.com/manyeyes/>. Acesso 21 mar. 2010.

classificação das unidades de contexto (uce) e descrição da classificação efetuada (CAMARGO, 2005).

De acordo com Alba (2004, p.1.1), o:

Alceste não só é um método de análise de dados textuais que ajuda à exploração da estrutura e organização do discurso, mas que também permite o descobrimento de relações entre universos lexicais que seriam difíceis de encontrar por meio dos métodos de análise de conteúdo temático tradicionais<sup>43</sup>.

O software permite, por meio de cálculos de co-ocorrência, a identificação de associações de palavras antes mesmo que categorias temáticas sejam elaboradas pelo pesquisador. Assim, é possível ultrapassar as hipóteses iniciais e surpreender-se com o aparecimento de novas categorias de sentido que surgem a partir da análise lexical realizada pelo programa.

Neste trabalho, o programa computacional foi utilizado de forma a complementar a análise de conteúdo temática (BARDIN, 2007, FRANCO, 2003, BAUER, 2002), seguindo a orientação de Alba:

Alceste é um programa que ajuda principalmente a realizar uma análise exploratória de um texto com a finalidade de descobrir os significados que ele oferece por si próprio, sem impor as categorias de análise preestabelecidas pelo analista. Esse enfoque exploratório do programa é uma de suas vantagens mais importantes, sem contar a variedade de resultados que ajudam a realizar a interpretação mais completa possível dos resultados.<sup>44</sup> (2004, p. 1.19)

Na busca da ressignificação pelos estudantes de alguns resultados das questões tratadas pelo Alceste, recorreu-se a outra visualização produzido por um instrumento computacional disponível no site da IBM, denominado Tag Cloud. Esse

---

<sup>43</sup> No original: “Alceste no sólo es un método de análisis de datos textuales que ayuda a la exploración de la estructura y organización del discurso, sino que también permite el descubrimiento de relaciones entre universos lexicales que serían difíciles de encontrar por medio de los métodos de análisis de contenido temático tradicionales”.

<sup>44</sup> No original: “Alceste es un programa que ayuda principalmente a realizar un análisis exploratorio de un texto con la finalidad de descubrir los significados que éste ofrece por sí mismo, sin imponerle las categorías de análisis preestablecidas por el analista. Este enfoque exploratorio del programa es una de sus ventajas más importantes, a parte de la variedad de resultados que ayudan a realizar una interpretación lo más completa posible de los datos.”.

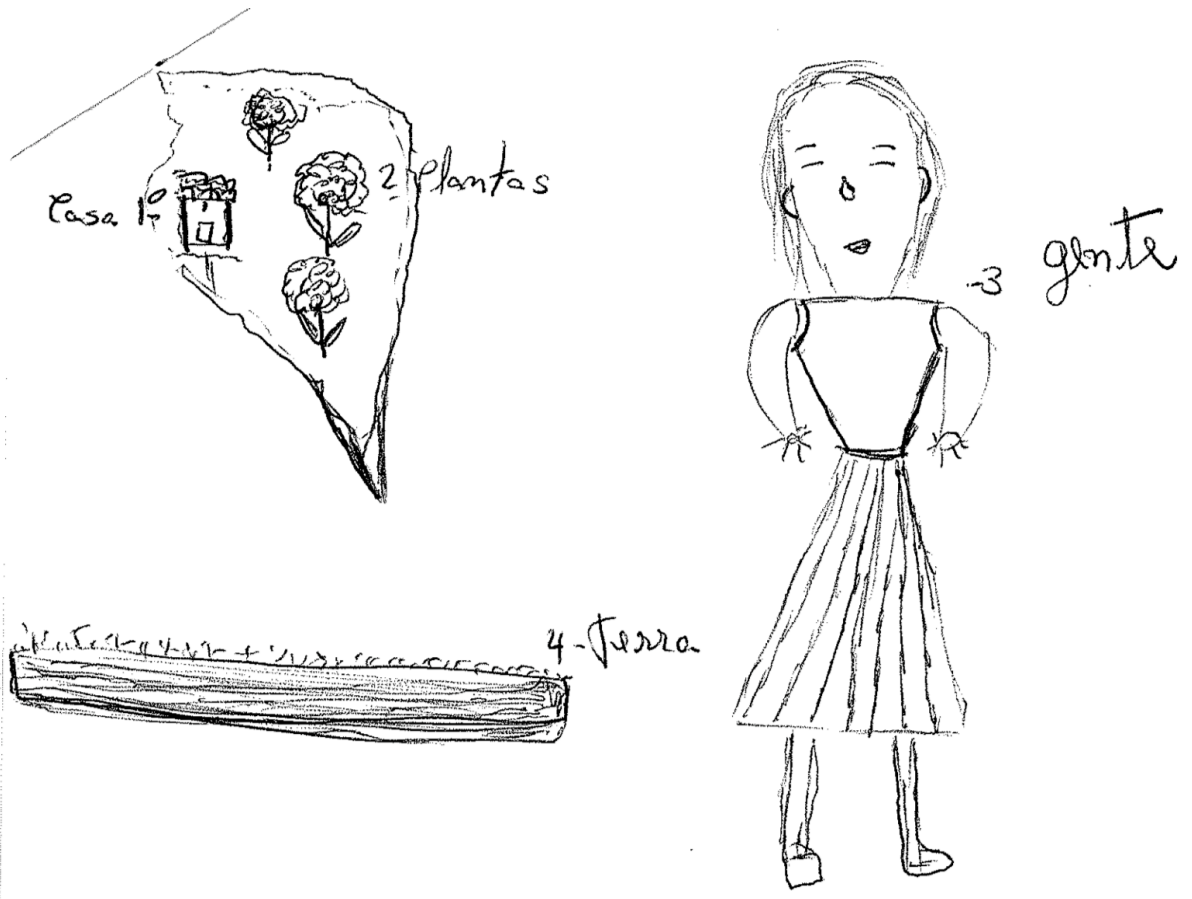
recurso permitiu a visualização da freqüência das palavras e (como no Wordle), o tamanho das fontes correspondem à quantidade de sua aparição nos textos produzidos pelos respondentes.

Os resultados do EVOC e do Alceste permitiram o levantamento de hipóteses que serviram como orientadoras da elaboração do roteiro das entrevistas reflexivas (Apêndice B). A primeira delas refere-se ao contexto cultural de formação das representações de Brasil e de como ele contribui para a construção de diferentes subjetividades; outra hipótese refere-se à presença de dicotomias e ambigüidades no discurso dos sujeitos, tais como: povo X governo; corrupção X luta/trabalho; vergonha X orgulho; uma terceira hipótese refere-se à identificação de estereótipos (ARRUDA; GONÇALVES e MULULO, 2008; NOVAES, 2006).

As entrevistas reflexivas, por estarem submetidas “(...) às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece” (SZYMANSKI, 2008, P.11), permitiram que se desvelassem aspectos próprios das relações estabelecidas entre os sujeitos entrevistados.

Os desenhos e os resultados verbais, aos serem reapresentados e interpretados pelos alunos, ofereceram informações valiosas e essenciais para uma análise mais qualificada das informações oferecidas por eles na ocasião da primeira coleta. A análise realizada a seguir buscará articular essas variadas informações com o intuito de evidenciar as metáforas nelas contidas e identificar como as mesmas contribuem para a compreensão do núcleo figurativo das representações, acessando a dimensão imagética, e, por conseguinte, as dimensões atitudinal e informacional (MOSCOVICI, 1978) das representações de Brasil e de ser brasileiro/a.





## A ANÁLISE DAS METÁFORAS:

UMA ESTRATÉGIA DE ACESSO ÀS REPRESENTAÇÕES

## **4 A análise das metáforas: uma estratégia de acesso às representações**

De acordo com Mamali, “as imagens surgem primeiro, as palavras vem depois, historicamente e ontogeneticamente”<sup>45</sup> (2006, p. 3.1). No contexto da pesquisa, os desenhos, as metáforas visíveis, foram o primeiro exercício de significação de Brasil feito pelos respondentes. Antes de qualquer outra atividade, optou-se por solicitar a criação de um desenho para evitar maiores racionalizações por parte dos estudantes.

Será também pelas metáforas visíveis que esta análise terá início. As principais características observadas nos desenhos serão apresentadas seguidas das justificativas de escolha dos exemplares que serviram à realização das entrevistas reflexivas.

Os demais resultados serão analisados na seqüência, uma vez que os dados de questionário foram ressignificados pelos estudantes nas entrevistas reflexivas. Serão consideradas as evocações para “Brasil” e “brasileiro/a”, os fatos que os estudantes consideraram relevantes para a história do país e as questões relativas ao sentimento de nacionalidade. Durante as entrevistas, os respondentes também discutiram a atuação profissional desenvolvida nos estágios e a atuação profissional futura, como juristas, algo que também será tratado no decorrer do capítulo.

### **4.1 Metáforas visíveis: A Jangada de Pedra**

Os cinquenta e três desenhos de Brasil foram analisados e organizados em categorias formais e temáticas. Algumas características, entretanto, foram comuns a todos os desenhos. Acredita-se que essas características, por mostrarem-se presentes em todos os mapas e serem identificadas em pesquisa anterior (CRUZ e

---

<sup>45</sup> No original: “*Images come first, words are coming after, historically and ontogenetically*”.

ARRUDA, 2008), são definidoras de representações hegemônicas, ancoradas em conteúdos e emoções que parecem ter surgido em um passado remoto.

Guerrero (2007, p. 235) afirma que:

Quando se solicita que se desenhe um mapa de algum país, a imagem mental é projetada no desenho; na sua construção se põe em ação algum tipo de lógica ou lógicas que dão sentido à imagem. (...) Por meio do mapa mental é possível escrutinar as dimensões imaginárias da representação social. Com a imagem do mapa se pode acessar os elementos significantes da representação, assim como sua relação com os significados desprendidos dos signos lingüísticos com os quais tradicionalmente se opera no estudo das representações sociais. O mapa imaginário é assim, por um lado, expressão dos processos de objetivação e ancoragem que caracterizam a gênese e a configuração da representação social, por outro, produto histórico-cultural<sup>46</sup>.

A evidência mais marcante observada nos desenhos é a de que nenhum dos mapas delimitou as fronteiras que o Brasil faz com outros países da América do Sul. Cruz e Arruda (2008) já haviam identificado isso em sua investigação sobre a ausência como objetivação da alteridade em mapas mentais do Brasil. As autoras chamam atenção para a importância de se analisar não apenas o que aparece e é mais freqüente, mas também o que falta, pois o ausente pode “ser de extrema valia para a compreensão da dinâmica representacional” (p. 802).

O estudo feito por essas autoras revelou que, “(...) a omissão do contato espacial com esses países [fronteiriços ao Brasil] possivelmente está ligada à falta de identificação que eles suscitam na população” (p. 5). A *fronteira* foi identificada por Decca (2006, p. 435) como uma das principais associações metafóricas feitas por Sérgio Buarque de Holanda para caracterizar o Brasil. Holanda (2006, p. 33)

---

<sup>46</sup> No original: “*Cuando se solicita que se dibuje un mapa de algún país, la imagen mental es proyectada en el dibujo; en su construcción se pone en acción algún tipo de lógica o lógicas desde las que se le da sentido a la imagen. (...) a través del mapa mental es posible escudriñar las dimensiones imaginarias de la representación social. Con la imagen del mapa se puede acceder a observar los elementos significantes de la representación, así como su relación con los significados desprendidos de los signos lingüísticos con los que tradicionalmente se opera en el estudio de las representaciones sociales. El mapa imaginario es así, por una parte, expresión de los procesos de objetivación y anclaje que caracterizan las génesis y configuración de la representación social, a la vez que producto histórico-cultural*”.

define a importância das fronteiras para o surgimento das *raízes* da nação da seguinte forma:

Fronteira, bem entendido, entre paisagens, populações, hábitos, instituições, técnicas, até idiomas heterogêneos que aqui se defrontavam, ora a esbater-se para deixar lufar à formação de produtos mistos ou simbióticos, ora a afirmar-se, ao menos enquanto não a superasse a vitória final dos elementos que se tivessem revelado ativos, mais robustos ou melhor equipados.

Os mapas evidenciaram, corroborando a hipótese de Cruz e Arruda, que nosso contato com outros mundos não se deu por terra, mas pelo Oceano Atlântico, esse sim presente nos mapas dos estudantes de direito. Nossas fronteiras, antes de tudo, foram as “Fronteiras da Europa”<sup>47</sup>, algo que teria nos transformado em “desterrados em nossa terra”. Para Sérgio Buarque de Holanda, trouxemos da Europa “nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas idéias” (2006, p.19).

Os mapas revelam essa herança européia por meio de uma imagem instigante. Como no livro de José Saramago, os desenhos parecem mostrar o país como uma Jangada de Pedra (2006), um pedaço enorme de terra desgarrada do continente, que flutua na folha como se fosse uma ilha.

Ao considerar que a fronteira é o “lugar do incerto, de trocas, de tensões e de acomodações” (DECCA, 2006, p. 435), pode-se afirmar que somos um povo caracterizado pelo que fizemos de nossas heranças. Nossa língua, ao se diferenciar das línguas faladas pelos demais países da América do Sul, nos faz habitantes de um país único, aquele de colonização portuguesa. Por mais que o Brasil possua muitas características comuns às dos países vizinhos, não nos identificamos como seus *hermanos*.

O Brasil não é só uma ilha que se move. Para os participantes da pesquisa, é uma ilha imensa. Um mundo tão grande, tão continental, que houve mapa que não coube na folha e acabou por invadir a oeste, como se desse continuidade à grande empreitada iniciada no Brasil Colônia de conquista do interior. Esse é um mapa que também organiza o Brasil por sua produção industrial, algo que se repete em outros

---

<sup>47</sup> Título introdutório de *Raízes do Brasil* (Holanda, 2006).

desenhos, numa visão que parece ter sido herdada do colonizador, de exploração do que nessa terra dá.

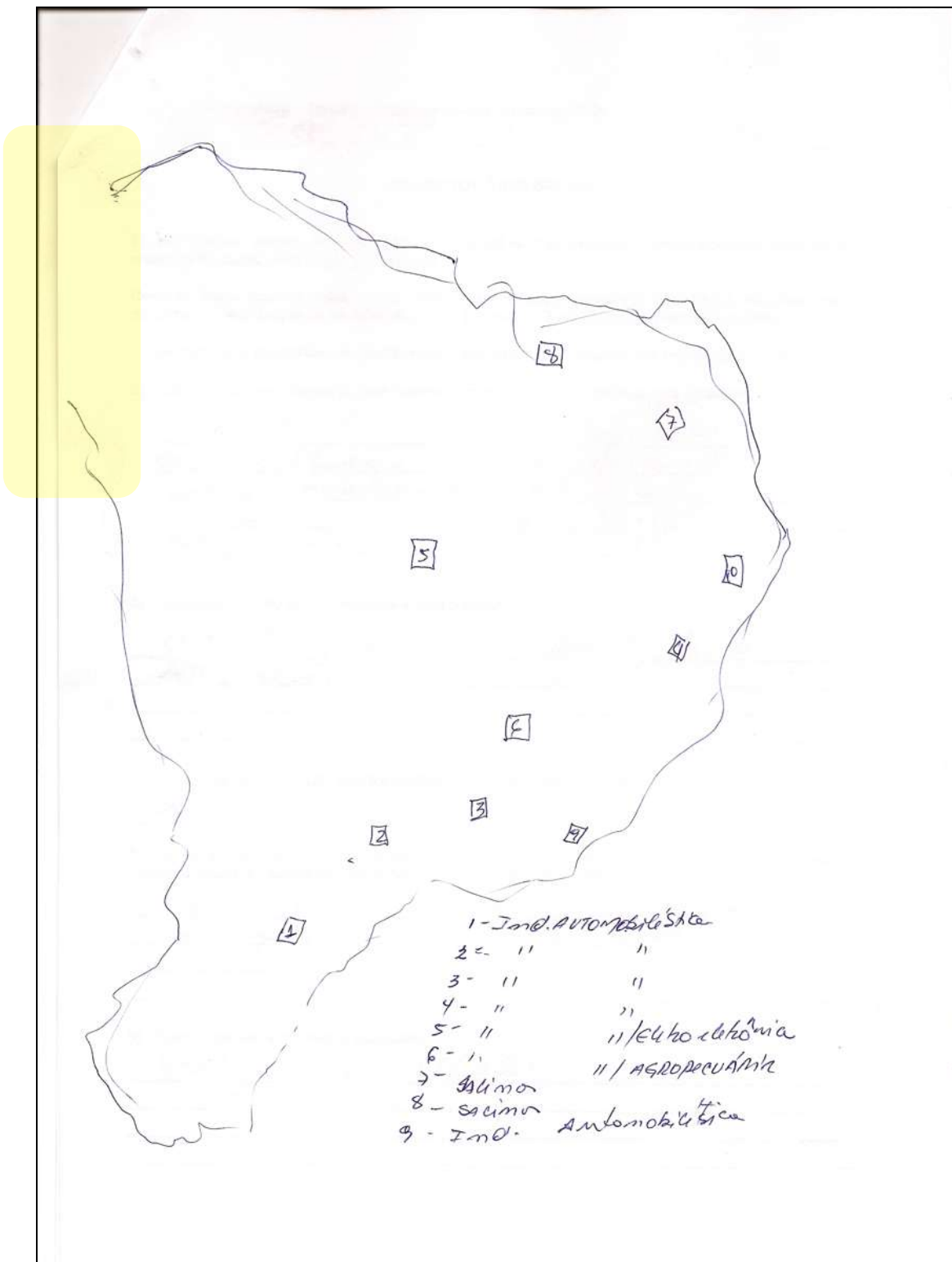
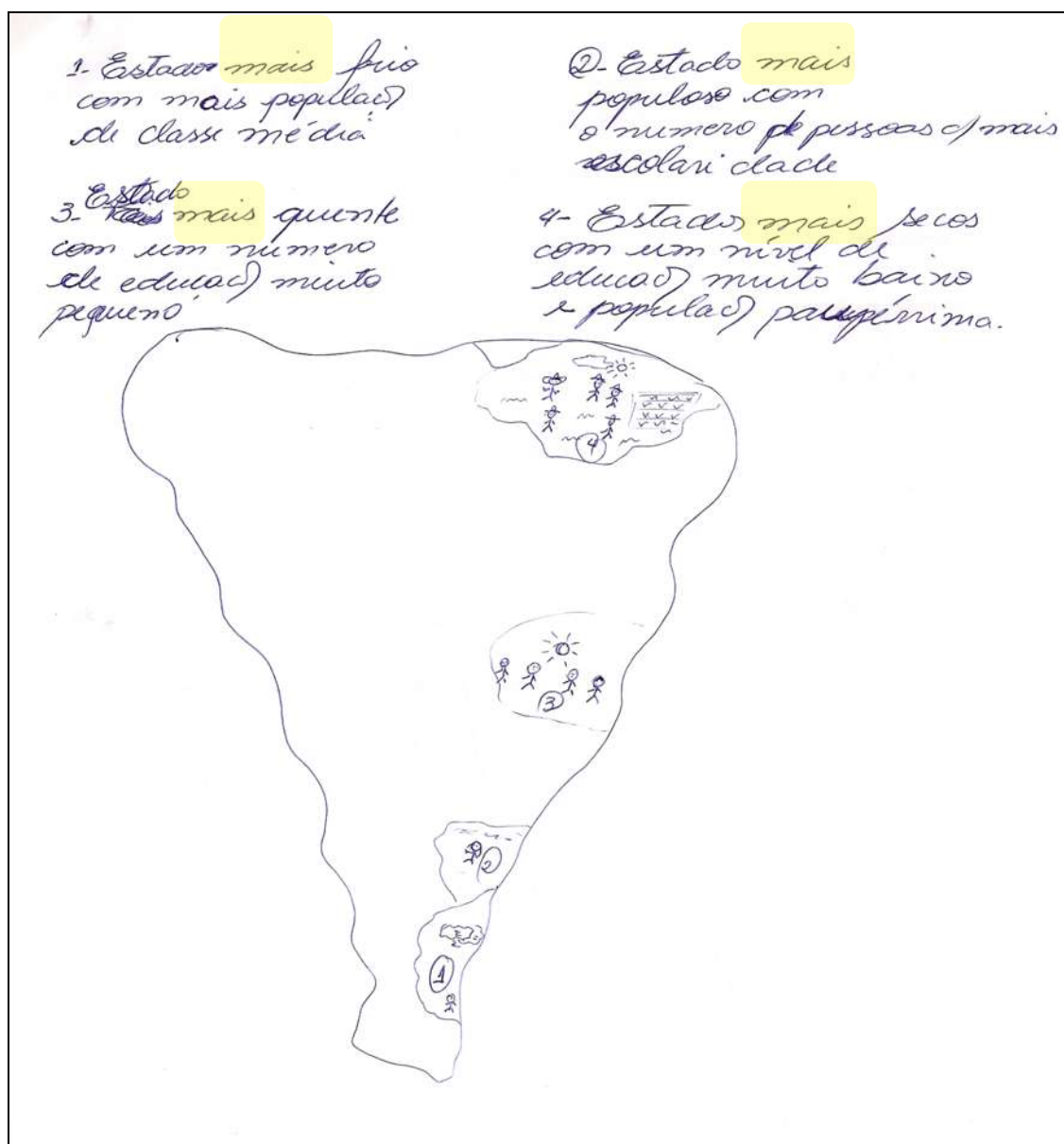


Figura 1: Mapa de estudante do turno noturno

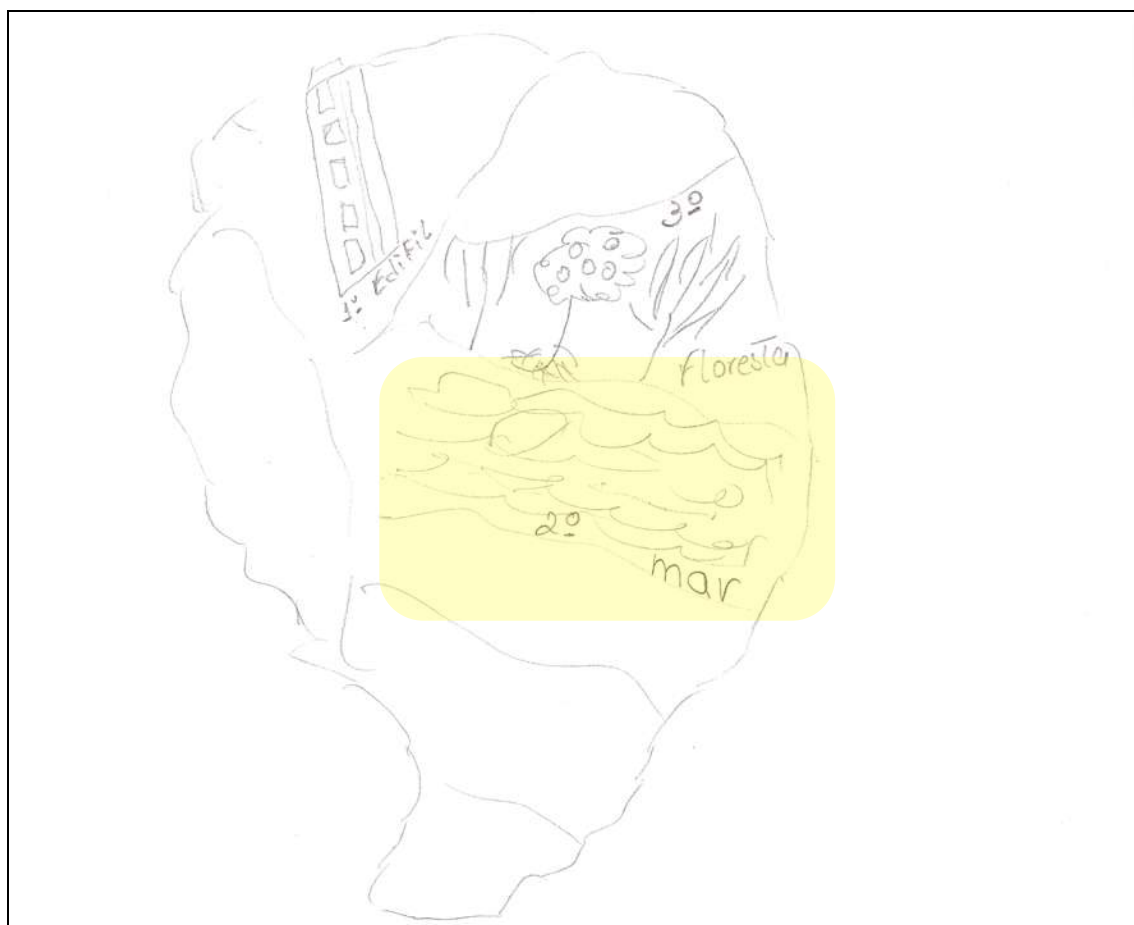
Essa imensidão é expressa também pela descrição que os estudantes fazem dos desenhos que compõem o mapa. Neles, somos caracterizados pelo superlativo. Somos únicos, somos grandes. E, mesmo internamente, a lógica de definição das regiões é a de “ser mais”, ou “ser muito”, conforme demonstrado pelo desenho a seguir.



**Figura 2: Mapa de estudante do turno matutino**

Os mapas feitos pelos estudantes de direito nem sempre respeitaram a distribuição geográfica e incluíram dentro do conjunto fechado definido pela linha, uma coleção de ícones. São, em sua maioria, esquemas simples, que diferenciam o

enorme vazio exterior e os elementos que compõem o país. Essa lógica mostra-se tão presente que os estudantes representaram o mar não como algo externo, mas sim dentro dos limites territoriais. O Oceano Atlântico, nesse contexto, não é fronteira com o mundo exterior, mas algo que define o país, que é integrado, que o pertence.



**Figura 3: Mapa de estudante do turno matutino**

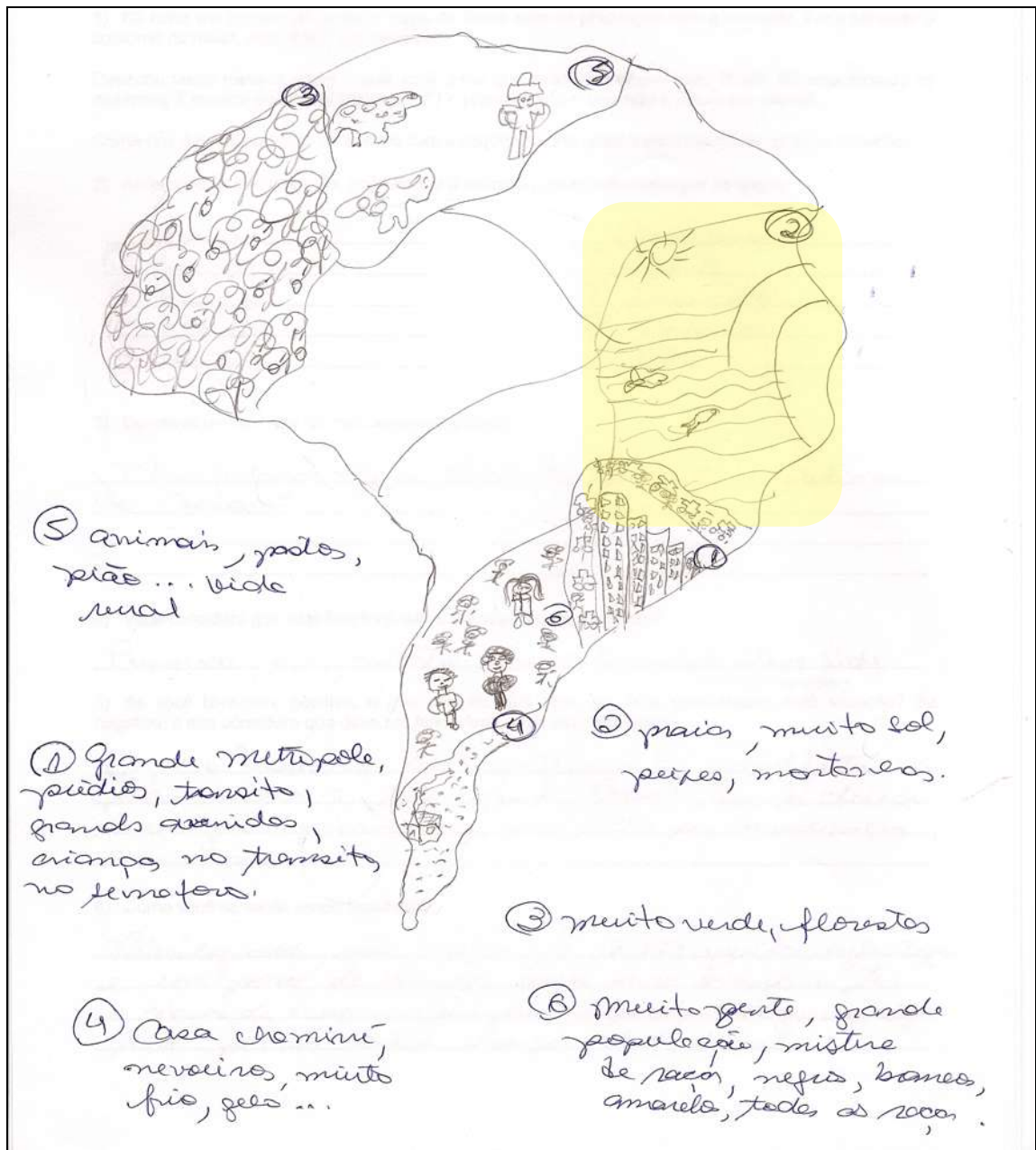


Figura 4: Mapa de estudante do turno noturno

Ao fazer referência ao artigo “Corpo e Alma do Brasil”, Decca (2006, p. 430-431) analisa que:

Desde a obra inaugural de Sérgio Buarque a metáfora está sempre associada a uma dobra impossível para interior de si mesmo. Esta é a grande impossibilidade e falha do homem cordial, homem de completa exterioridade e ausência de interior. Historicamente falando, ele é a tradução de uma tradição: “os portugueses criaram dificuldades às entradas terra a dentro, receosos de que assim se despovoasse a marinha”. (...) Por isso mesmo, para uma visão



histórica cuja metáfora é a dobra para o exterior, o interior é uma lacuna, um vazio, e sendo o Brasil um lugar de um povo desterrado na própria terra, tudo nele só pode estar fora de lugar.

Ao colocar o mar dentro dos limites continentais, realizamos a dobra citada pelo autor, ou seja, o que é de fora passa a ser nosso. Isso ocorre de maneira concomitante aos enormes vazios que os desenhos contêm. Para compreender isso, buscou-se interpretar o que está presente nas representações gráficas, os elementos que foram postos dentro do mapa, as formas, as lógicas e os afetos que eles evidenciam.

## 4.2 Demais metáforas visíveis

Ao considerar os desenhos como metáforas visíveis (MONS, s/d), buscou-se nos mapas elementos que pudessem informar sobre o núcleo figurativo das representações sociais sobre o Brasil. Isso foi feito compreendendo-se que:

(...) os desenhos dos mapas mentais seriam portadores de elementos constitutivos e organizadores da representação social do objeto. Por meio deles não se pretendia avaliar os conhecimentos dos estudantes nem qualidades das produções gráficas, nem possíveis projeções, mas capturar indícios de representações, abordar os aspectos imaginários das representações sociais e expressões de um imaginário sobre o país. O esquematismo dos mapas mentais, produzido em parte pelo seu caráter, em parte pela dificuldade de desenhar, pode contribuir para que a representação gráfica que é o mapa resulte em objetivações do objeto ou indícios da presença de aspectos do imaginário. (ARRUDA e ULUP, 2007, p. 167).<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> No original: “(...) los dibujos de los mapas mentales serían portadores de elementos constitutivos y organizadores de la representación social del objeto. Por medio de ellos, no se pretendía evaluar los conocimientos de los estudiantes ni cualidades de la producción gráfica ni posibles proyecciones, sino capturar indicios de representaciones, abordar los aspectos imaginarios de las representaciones sociales y expresiones de un imaginario sobre el país. El esquematismo de los mapas mentales, producido en parte por su carácter, en parte por la dificultad de dibujar, puede contribuir a la que la representación gráfica que es el mapa resulte en objetivaciones del objeto o indicio de la presencia de aspectos del imaginario.”.

O estudo do material fez com que se compreendesse que os desenhos constituem um rico recurso para a análise das representações sociais. Mas os desenhos, como as demais metáforas, não são de fácil interpretação. Os mapas estão carregados de simbolismos e de informações que nos remetem a um amplo imaginário social. As ausências e presenças, a disposição dos elementos, o que foi desenhado, a composição por inteiro estão tão repletas de informações por serem desveladas.

O exercício de análise permitiu a identificação de quatro categorias de metáforas. Para a construção das categorias foram consideradas tanto a dimensão temática quanto a dimensão formal. No processo de definição das categorias foram identificados conteúdos que parecem estar ancorados em saberes anteriores, quer populares, quer acadêmicos (MOTA, 2002). Elas serão descritas e seguir, acompanhadas de reproduções de desenhos dos estudantes.

#### **4.2.1 Ordem e Progresso**

A primeira categoria foi composta por onze mapas nos quais os sujeitos deixaram de elaborar desenhos para preencher o país esquematicamente com números que ora dizem respeito à distribuição de renda, ora à organização política do país.

Essa categoria demonstra uma visão simplificada e pobre de elementos que, numa análise apressada, nos faria crer que os sujeitos possuem pouca informação sobre o Brasil. Nesse sentido, os mapas expressariam não só uma postura pouco implicada, mas também uma visão estereotipada do país.

Os estereótipos, de acordo com Arruda, Gonçalves e Mululo (2008) podem ser entendidos como um dos componentes da representação social. Para as autoras:

(...) os estereótipos não são algo necessariamente negativo. Possuem uma função, ao garantirem a economia cognitiva, porque simplificam a complexidade de informações a que somos submetidos, permitindo que sistematizemos nossas percepções e que nos comuniquemos mais facilmente. Neste sentido, o estereótipo pode ser considerado uma forma reduzida de representação. Ele também funciona como dispositivo de categorização que permite aos grupos a cômoda distinção do “outro” em oposição a si. É a função sociopsicológica de expressar a identificação/inclusão ou alterização/exclusão dos indivíduos numa coletividade de valores comuns, compartilhado por um grande número de pessoas; assim, vai além dos processos cognitivos individuais. Pode expressar e veicular representações, e até objetivá-las. É uma forma de categorização com forte coloração afetiva; é socialmente compartilhado, permite ao grupo organizar uma realidade e influencia os processos de comunicação. (p. 504)

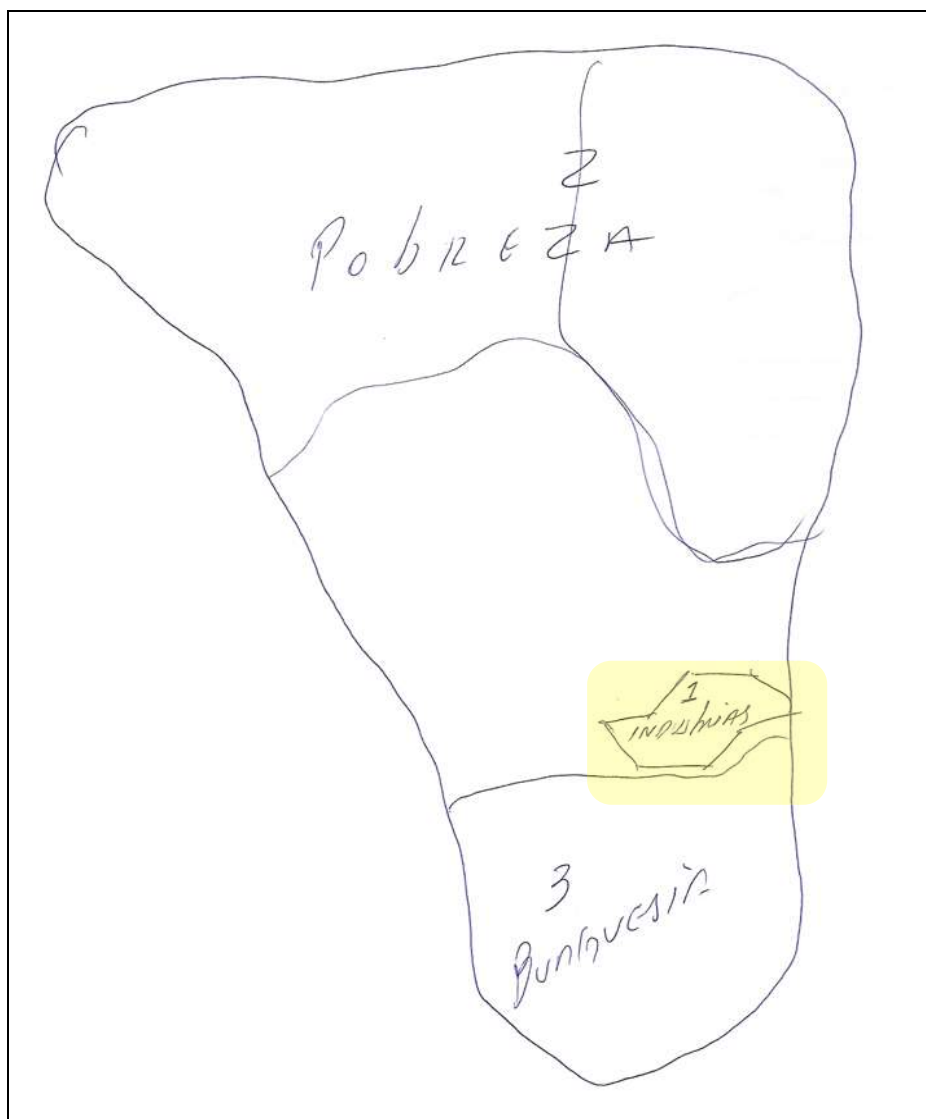
Ao desconsiderarem a complexidade de elementos que caracterizaria o país, os respondentes nos informam de maneira sintética como o Brasil é visto por eles. O mapa a seguir evidencia algo que se repete em muitos mapas dos estudantes de direito. Uma marcante divisão entre o Norte/Nordeste e o Sul. As diferenças entre as regiões estão especialmente relacionadas a dois fatores: às características climáticas e à distribuição de renda. O mapa, no entanto, traz uma referência especial. O autor não desenha a Região Sudeste. Em seu lugar, está a logomarca (invertida) que representa o Estado de São Paulo, uma bandeira estilizada<sup>49</sup> que traz a palavra “Indústrias” escrita em seu interior. Esse foi o primeiro desenho feito pelo estudante no mapa.

O movimento de esquematização faz parte da elaboração das representações, sendo próprio do processo de objetivação. É por meio da esquematização que “(...) uma estrutura imaginante reproduz, de forma visível, a estrutura conceitual de modo a proporcionar uma imagem coerente e facilmente exprimível dos elementos que constituem o objeto da representação” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 28). A esquematização, dessa forma, permite a elaboração dos esquemas figurativos que esta pesquisa buscou identificar.



<sup>49</sup> A logomarca do Estado, reproduzida em calçadas e demais espaços públicos, vem sendo amplamente divulgada pela Campanha Antifumo e encontra-se disponível para download no site oficial do Governo do Estado de São Paulo: <http://www.leiantifumo.sp.gov.br/>. Acesso 23 mar. 2010. Vale dizer, ainda, que a imagem tem forma aproximada daquela do mapa do estado.

Esse mapa oferece indícios do movimento de esquematização. Como nesse desenho, oito outros fazem referência às indústrias, sendo que seis deles as localizam no que seria a Região Sudeste. Esses desenhos não só organizam os mapas de acordo com a divisão política das regiões, como marcam na Região Sudeste o símbolo do progresso brasileiro. O mapa que segue, em especial, localiza a indústria entre a pobreza e a burguesia. Nele, o que se opõe à falta de dinheiro não é a riqueza, mas sim um grupo social. O operário, na clássica representação marxista, não está no Norte, não fazendo assim oposição física à burguesia. O trabalhador da indústria está entre os dois pólos, no centro - e circunscrito - do estado onde o autor do desenho vive.



**Figura 5: Mapa de estudante do turno matutino**

Os mesmos elementos descritos no desenho anterior estão presentes nesse próximo mapa, que também faz uso do “ser mais” em sua elaboração. “O povo que trabalha” é o que define a Região Sudeste. Como foi demonstrado anteriormente, os estudantes, em sua maioria, são também trabalhadores e enfrentam uma dura rotina para manterem-se no curso superior. Nesse próximo desenho, ainda é possível identificar um elemento que se repetirá muitas vezes e será melhor analisado em outra categoria. Trata-se da corrupção, algo que já havia sido identificado por Carvalho (1998) em um estudo sobre a confiabilidade dos brasileiros (Cpdoc/ISER, 1997).

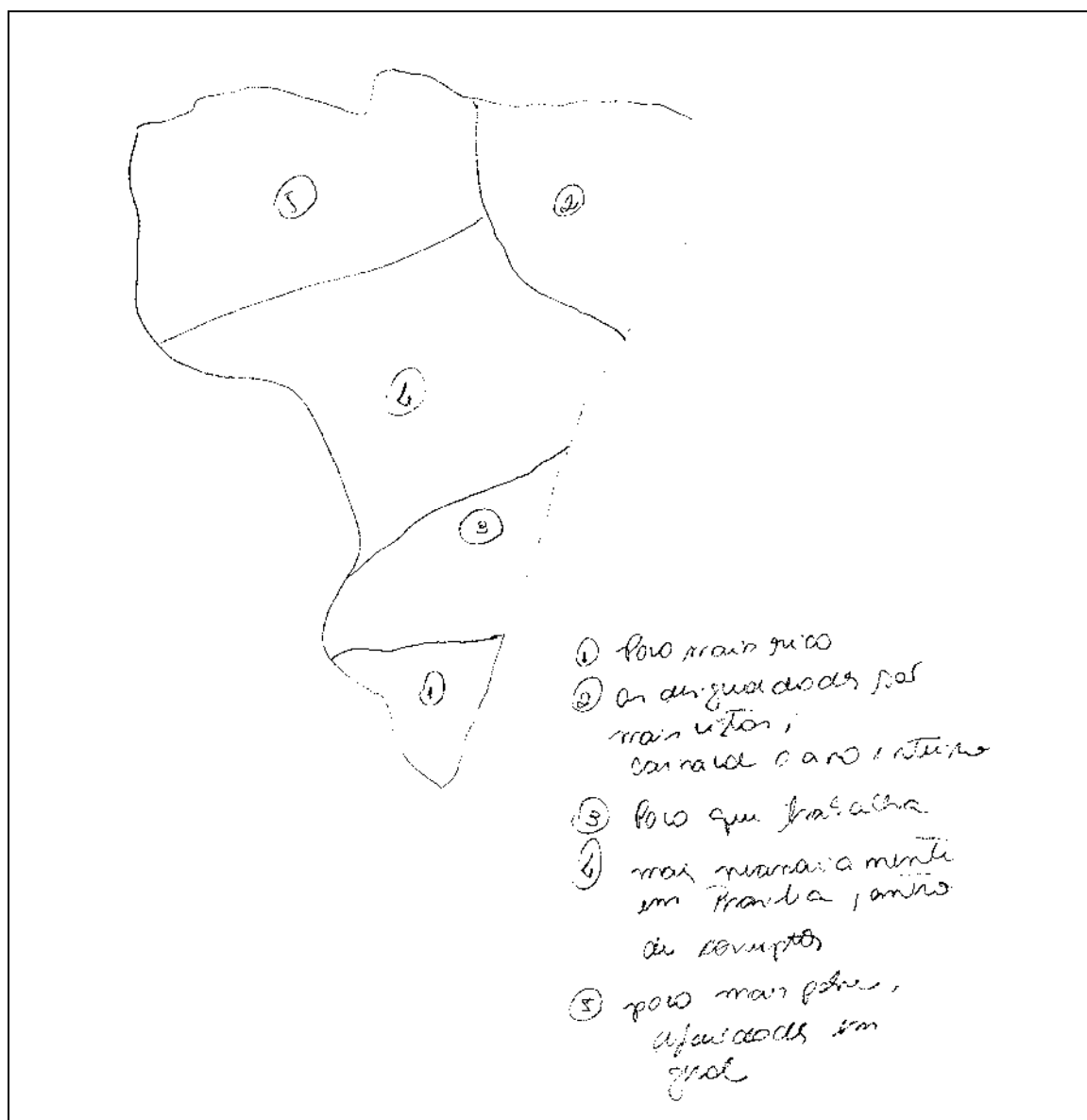


Figura 6: Mapa de estudante do turno noturno

Em uma tentativa de ordenar, os estudantes de direito dividem o país por suas regiões políticas, num movimento de esquematização próprio do processo de objetivação. Tal processo, contudo, ocorre simultaneamente a outro, o de ancoragem. A constante referência à industrialização e sua localização na Região Sudeste seriam indícios de que as representações estão ancoradas em uma diretriz nacional, no dizer positivista de nossa bandeira: “Ordem e Progresso”, e que organizado, poderemos planejar o desenvolvimento.

#### 4.2.2 O motivo edênico

Trinta e três estudantes incluíram as florestas em seus desenhos. Vinte um deles posicionaram-nas no extremo noroeste do país. É lá também que se encontram os índios<sup>50</sup>. Os desenhos das florestas fazem oposição aos grandes centros urbanos, localizados a sudeste. É assim que o paraíso terreal, o motivo edênico (CARVALHO, 1998), vai mostrando-se nas freqüentes referências à natureza como definidora do Brasil.

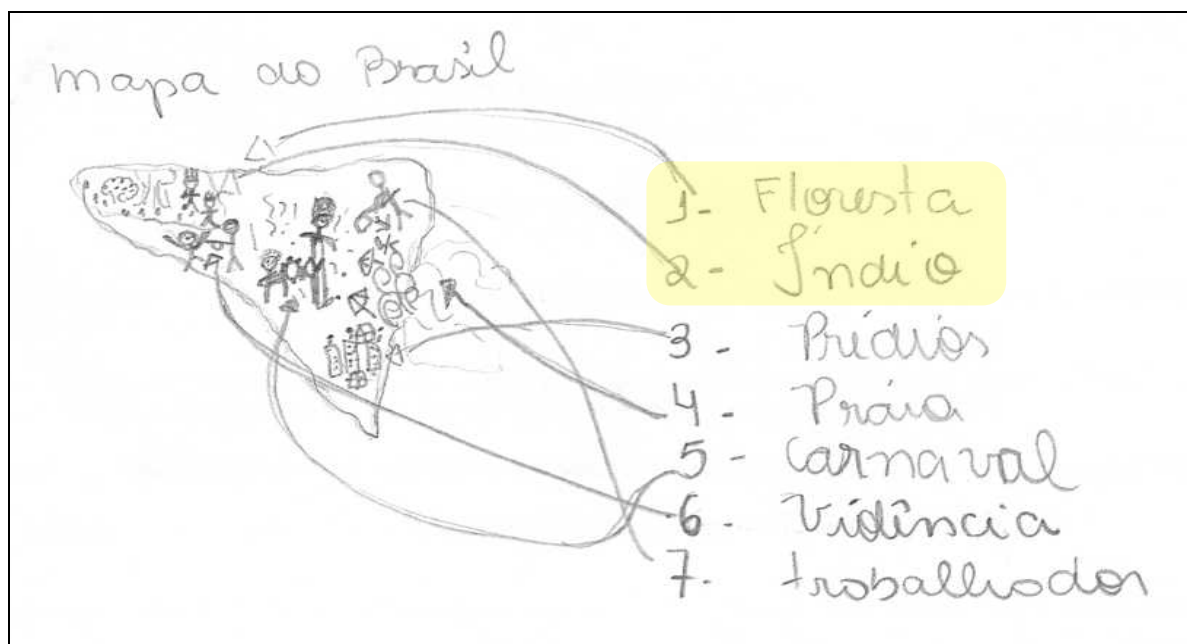
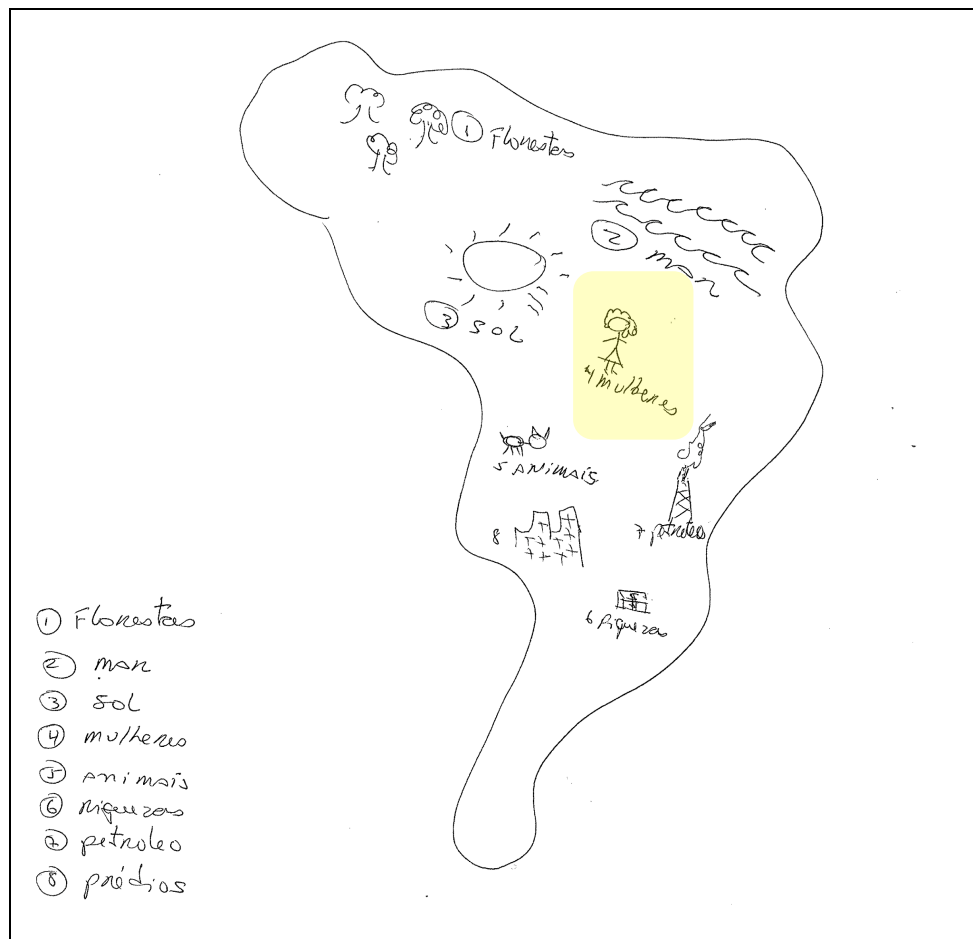


Figura 7: Mapa de estudante do turno matutino

<sup>50</sup> O índio, nas obras do romantismo brasileiro, é tratado como o bom selvagem de Jean-Jacques Rousseau, um ser digno de viver no paraíso (NOVAES e CRUZ, 2003).

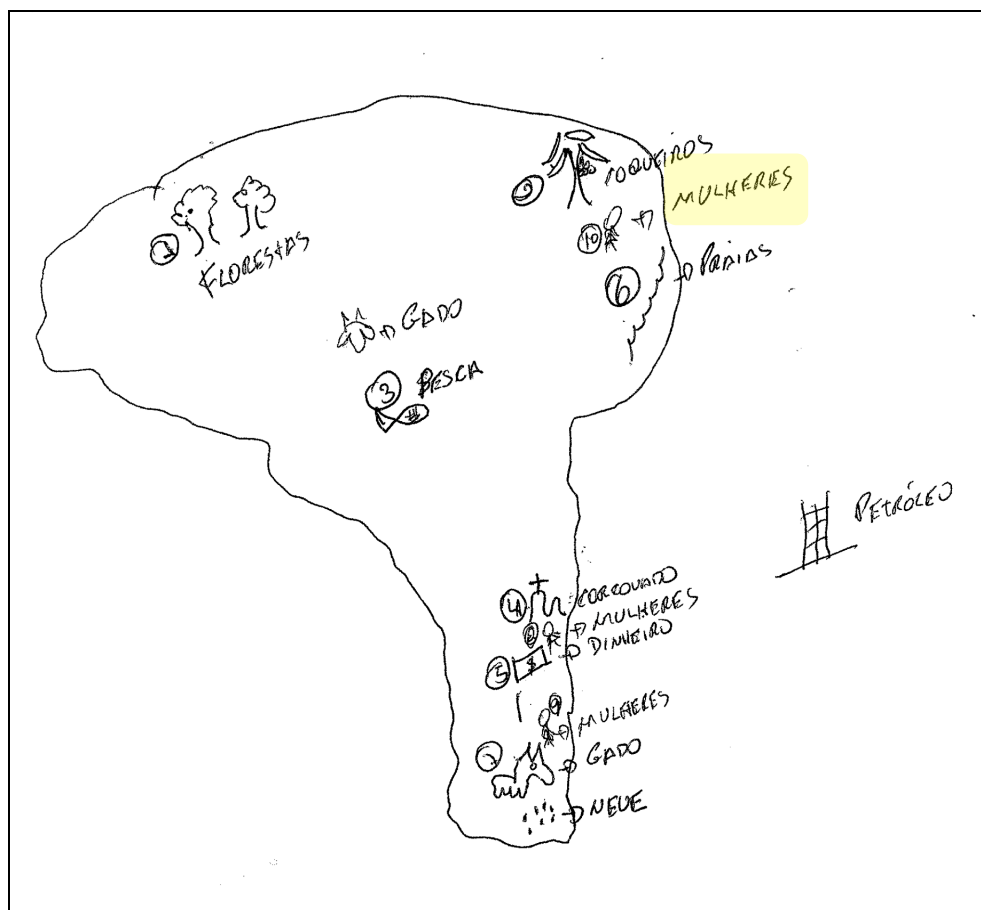
Como na categoria anterior, os mapas aqui são caracterizados pelas oposições. A mais freqüente diz respeito à polarização: ação humana X natureza. Mas outros antagonismos são apresentados, principalmente para definir Norte/Nordeste e Sul. A seca e o calor do Nordeste são comumente representados pelo Sol e pelos cactos, no Sul há frio e neve. O povo, como demonstrado em pesquisas anteriores (ARRUDA, CRUZ e NOVAES, 2004; CRUZ e ARRUDA, 2008), parece carregar tais características naturais. Assim o nortista e o nordestino são calorosos, e o sulista, frio.



**Figura 8: Mapa de estudante do turno noturno**

É curioso notar que a mulher presente no mapa anterior (Figura 8) é presença marcante nesta categoria definida pelo motivo edênico. Ela, como principal protagonista do paraíso (no mito cristão do pecado original), ocupa, no desenho a seguir, posição litorânea, como se viesse representar também outro mito, o da

mistura das três raças<sup>51</sup>, ao gerar o povo. Darcy Ribeiro (2007, p.72) afirma que a instituição social que possibilitou a formação do povo brasileiro foi o cunhadismo, “velho uso indígena de incorporar estranhos à sua comunidade”. O cunhadismo era consequência do casamento de uma moça índia com um colonizador europeu. “Assim que ele a assumisse, estabelecia, automaticamente mil laços que o aparentavam com todos os membros do grupo” (RIBEIRO, 2007, p.72). Como o europeu poderia casar-se inúmeras vezes com moças índias, a cada matrimônio ele aumentava a sua família, participando, por fim, a de uma rede social imensa.



**Figura 9: Mapa de estudante do turno noturno**

O autor justifica que o que fez do Brasil uma etnia nacional, “um povo-nação assentado em um território próprio e enquadrado dentro de um mesmo Estado”

<sup>51</sup> Mito fundacional do povo brasileiro, que refere-se à *mistura* do europeu, do branco e do índio (CHAUÍ, 2000).



(2007, p. 19) foi o laço de parentesco proporcionado pela mulher (e não pelo homem, como ocorre no costume patriarcal).

Carvalho (1998, s/p.), por outro lado, incluiu na categoria “natureza” todas as respostas que fazem referência às belezas naturais, “inclusive a das mulheres”, pois, segundo o autor “corpo é natureza”. O corpo masculino, ou qualquer referência a “homens”, não está presente nos desenhos desses estudantes. É a mulher brasileira, e não o homem brasileiro, que define, nesse sentido, o país. Nem quando os sujeitos referem-se à coletividade, aos nacionais, usam “homem”, optando, para isso, pela palavra “povo”.

Parece equivocado considerar que as mulheres sejam mais um elemento natural. Seriam, sim, um elemento do paraíso terreal, numa evocação à Eva, a Grande Mãe que provocou e permitiu a “semeadura”, a reprodução de um povo que fincou “raízes” (HOLANDA, 2006). Uma beleza sedutora, um motivo para a perversão que apresenta Paulo Prado em Retrato do Brasil (1981), mas não um elemento natural. Na postura adotada aqui, “mulher” não é um elemento passivo, mas ativo, protagonista da história nacional.

O paraíso terreal, no entanto, parece ter sido espremido, como se o pecado original, provocado na costa, fosse invadindo o interior, pervertendo-o, tornando o território em algo mundano. É como se, ao longo dos anos, esse Éden fosse sendo pressionado e só lhe restasse a Amazônia. Um paraíso à Oeste, tão distante do litoral, longínquo e desconhecido que nele há até elefante.



**Figura 10: Mapa de estudante do turno matutino**

#### 4.2.3 O motivo satânico

Carvalho (1998) também trata de uma *razão satânica* em seu trabalho. De acordo com o autor, parte de nosso imaginário social é composto de motivos negativos. Aqui, como na pesquisa de Carvalho, o mal vence o bem, ou seja, há um predomínio das referências edênicas. Ao tratar de aspectos negativos como corrupção e tristeza, a maioria dos mapas apresentam-nos conjugados a referências naturais. Para sete estudantes, entretanto, o Brasil é um lugar exclusivamente negativo, caracterizado pela injustiça, pobreza, desigualdade, onde falta escola, saúde, trabalho, comida.

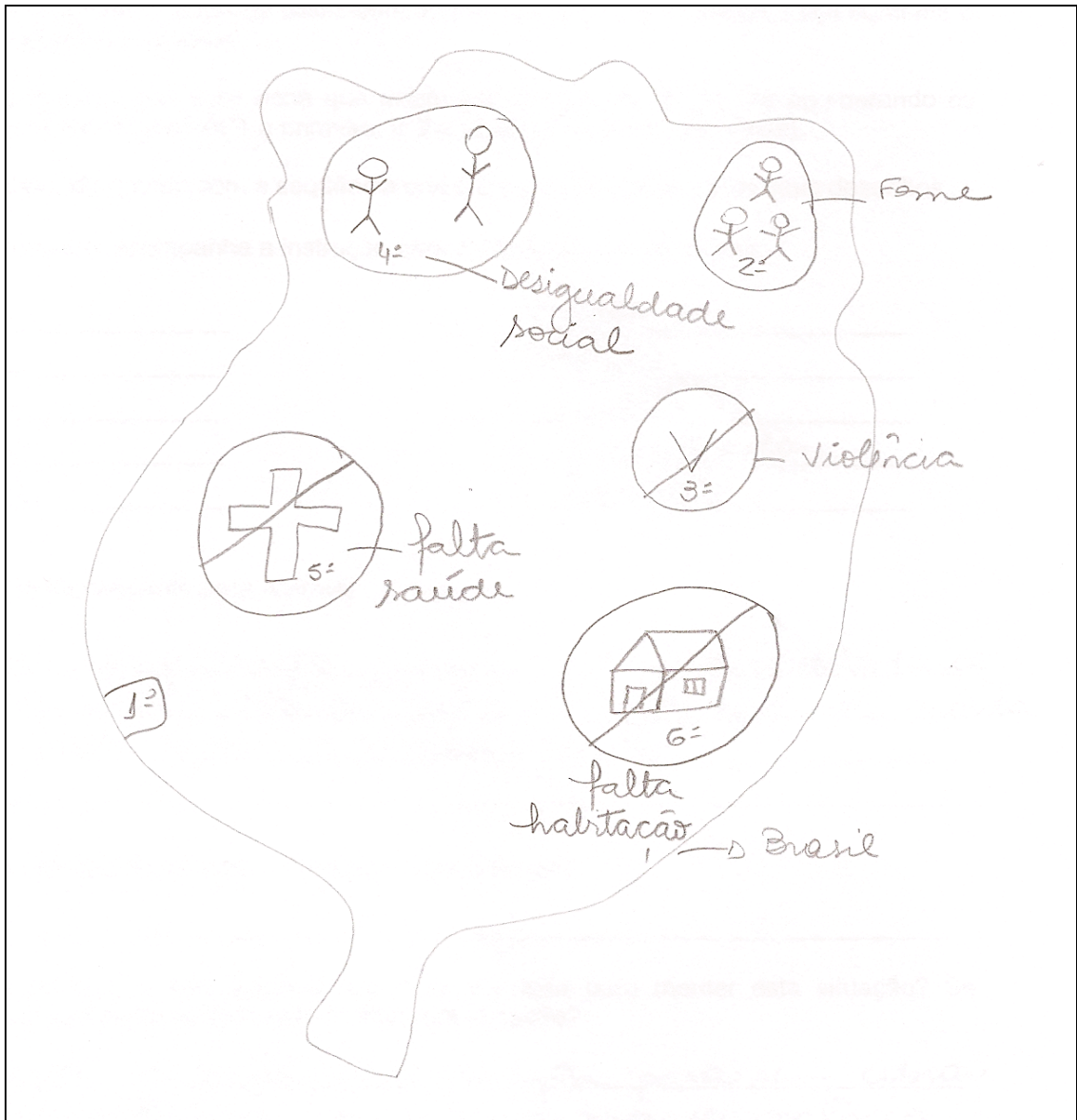


Figura 11: Mapa de estudante do turno matutino

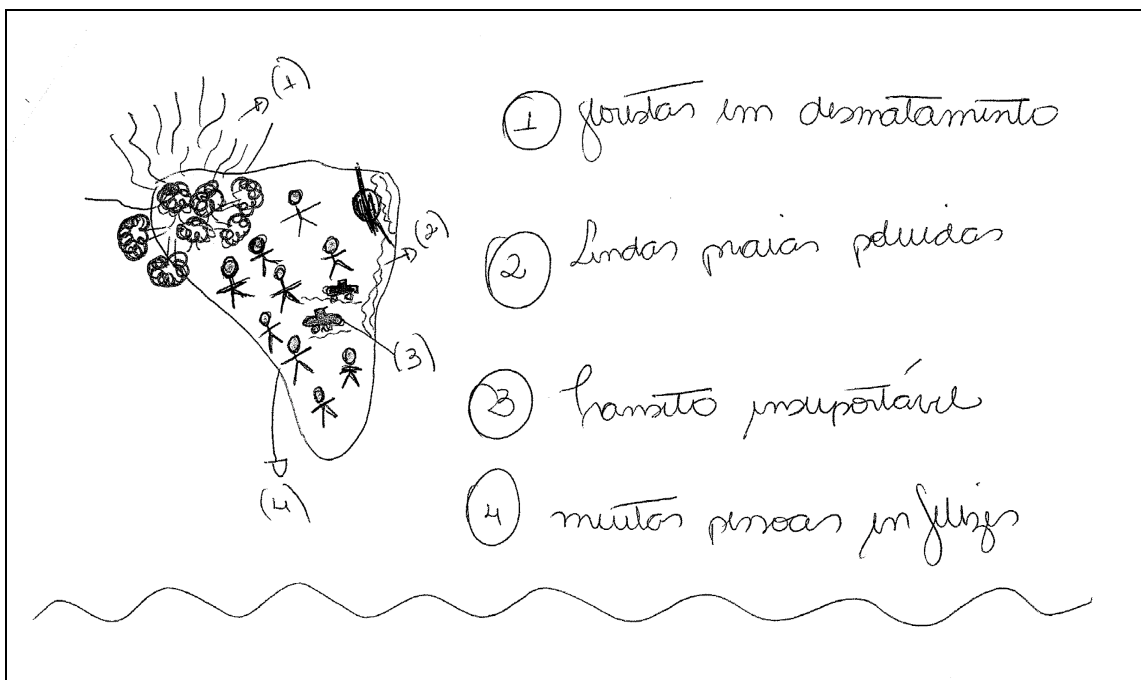


Figura 12: Mapa de estudante do turno matutino

#### 4.2.4 A cordialidade

Decca (2006) identifica a metáfora do coração como aquela que dá forma ao homem cordial<sup>52</sup> de Sérgio Buarque de Holanda. Ao analisar a obra Raízes do Brasil, Decca indica que essa metáfora definiria a viceralidade e a emotividade que caracteriza o povo brasileiro e mais além: “esta metáfora do coração, que dá forma ao homem cordial, foi utilizada pela primeira vez por Ribeiro Couto e pode ser o mais bem sucedido esforço de definição do homem latino-americano” (DECCA, 2006, p. 436).

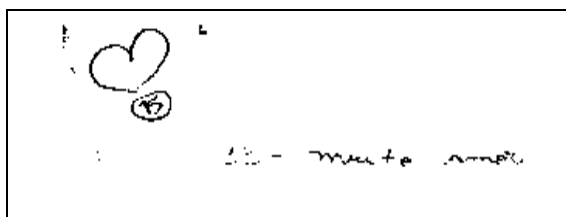


Figura 13: Recorte do mapa de estudante do turno noturno

<sup>52</sup> Etimologia latina do vocábulo cordial: cor, cordis. Daí a família etimológica portuguesa coração, concórdia, discórdia, misericórdia (SILVA, 2001).

A nação brasileira, nos desenhos que compõem essa categoria, seria caracterizada por um povo carinhoso e sensível, festeiro, alegre e hospitaleiro. Mas nos mapas, o coração também faz referência a outro aspecto, podendo indicar um sentimento de nacionalidade, algo que fortemente define a identidade e orienta as ações das pessoas. No desenho a seguir, o mapa do Brasil é definido por um coração. Um de seus lados é marcado por uma interrogação. Nele, o Brasil amado contém somente elementos negativos e é assim descrito pela autora do desenho:

Nosso país é um ponto de interrogação. Não se sabe o que será no futuro. Não se sabe o que nos aguarda. A corrupção está no coração do país e dela emanam fome, miséria, não-cultura, violência, dúvidas e fome. Porém, é um país solidário, que apesar das intempéries políticas ainda sorri. É difícil se orgulhar de ser brasileiro, apesar de tudo. Quando era jovem, achava que mudanças consideráveis ocorreriam. De fato, muitas mudanças ocorreram. Somos mais livres; podemos criticar o governo na TV, mas e daí? A violência está tão sem controle que a liberdade parece que nunca vai existir de fato.

Usamos sempre a desculpa de que somos um país jovem. Aí que eu acho que deveríamos lutar, trabalhar, investir mais. Somos ricos e não damos conta do nosso potencial.

O coração, nesse sentido, não só remete aos afetos e emoções, mas à centralidade, ao âmago, a um órgão interno, ou como diria Holanda (2006, p. 160), às “expressões legítimas de um fundo emotivo extremamente rico e transbordante”.

#### **4.3 Os exemplares selecionados para a entrevista reflexiva**

Após a análise dos desenhos, foram selecionados sete exemplares de mapas para interpretação dos estudantes nas entrevistas reflexivas. Cinco deles foram selecionados por serem portadores de elementos frequentes nos mapas analisados (Exemplares A, C, E, F, G). Os outros dois foram selecionados pelo motivo contrário, por se diferenciarem dos demais desenhos (exemplares B e D).

No início da entrevista reflexiva<sup>53</sup>, os participantes receberam um caderno no qual cada folha tinha a reprodução de um exemplar escolhido. A reprodução dos mapas manteve as dimensões do desenho original. A capa e a última folha estavam em branco e os estudantes só começaram a folhear e a debater sobre os desenhos após a apresentação da atividade pela pesquisadora.

Ao reapresentar os desenhos aos sujeitos, pretendeu-se motivar o debate e a reflexão, estimulando uma narrativa sobre “Brasil” e sobre “ser brasileiro/a”. As entrevistas coletivas ocorreram em dois dias diferentes ao final do segundo semestre de 2009. Foram muitas as tentativas de agendamento dos encontros com a coordenadora do curso, que havia substituído a anterior desde o início do semestre letivo. Nos contatos telefônicos e nas trocas de e-mail, a atividade foi compreendida pela coordenadora sempre como uma “palestra”, por mais que a pesquisadora tentasse explicar seus objetivos. O convite feito diretamente aos estudantes de cada turno por meio de uma lista de e-mails foi o que permitiu o agendamento das datas. Com os dias definidos, a coordenadora de curso concordou com a visita da pesquisadora, mas dedicou o curto período do intervalo entre as aulas (de vinte minutos) para a atividade fosse realizada.

Os dois encontros ocorreram em dias letivos, durante o horário de aula. Os professores foram avisados pela própria pesquisadora, no mesmo dia, que estava prevista uma atividade e que ela duraria mais do que vinte minutos. Apesar de não terem sido comunicados com antecedência, os docentes concordaram em ceder suas aulas para a realização da atividade. No primeiro encontro, que ocorreu na classe da noite, a coordenadora de curso não estava presente na instituição e foi necessário que a pesquisadora ligasse para ela, da própria faculdade, para que fosse autorizada a investigação. O professor do dia, por não ter sido liberado de sua obrigação de dar aula, passada mais de uma hora entrou na classe e começou a participar do debate. Por mais que a entrevistadora tentasse evidenciar os objetivos da investigação ao docente, esse não deixou de expressar suas opiniões. A intervenção do docente, contudo, foi proveitosa. Com ela foi possível observar como

---

<sup>53</sup> As entrevistas podem ser consultadas na íntegra no cd encartado neste volume.

as representações de Brasil e do que é ser jurista no Brasil eram negociadas entre o grupo de estudantes e o professor.

Na entrevista reflexiva da manhã, a coordenadora de curso, que é a mesma do turno da noite, também não estava presente em sua sala no início da atividade. Foi necessário que a pesquisadora aguardasse os alunos na porta da classe e os direcionassem a outra sala, que conseguiram usar com a permissão de uma funcionária da coordenação de graduação.

Vale ressaltar que tais dificuldades não ocorreram no início da pesquisa. A coordenadora anterior do curso havia compreendido a proposta desta investigação e permitiu que as visitas e coletas fossem feitas. Acredita-se, com isso, que ela tinha uma visão diferenciada do grupo de professores de direito da instituição, pois somente ela demonstrou compreender que as atividades investigativas não consistiam em “palestras”.

A seguir, as interpretações dos estudantes serão descritas e analisadas, seguindo a ordem dos desenhos no caderno.

### 4.3.1 Exemplar A

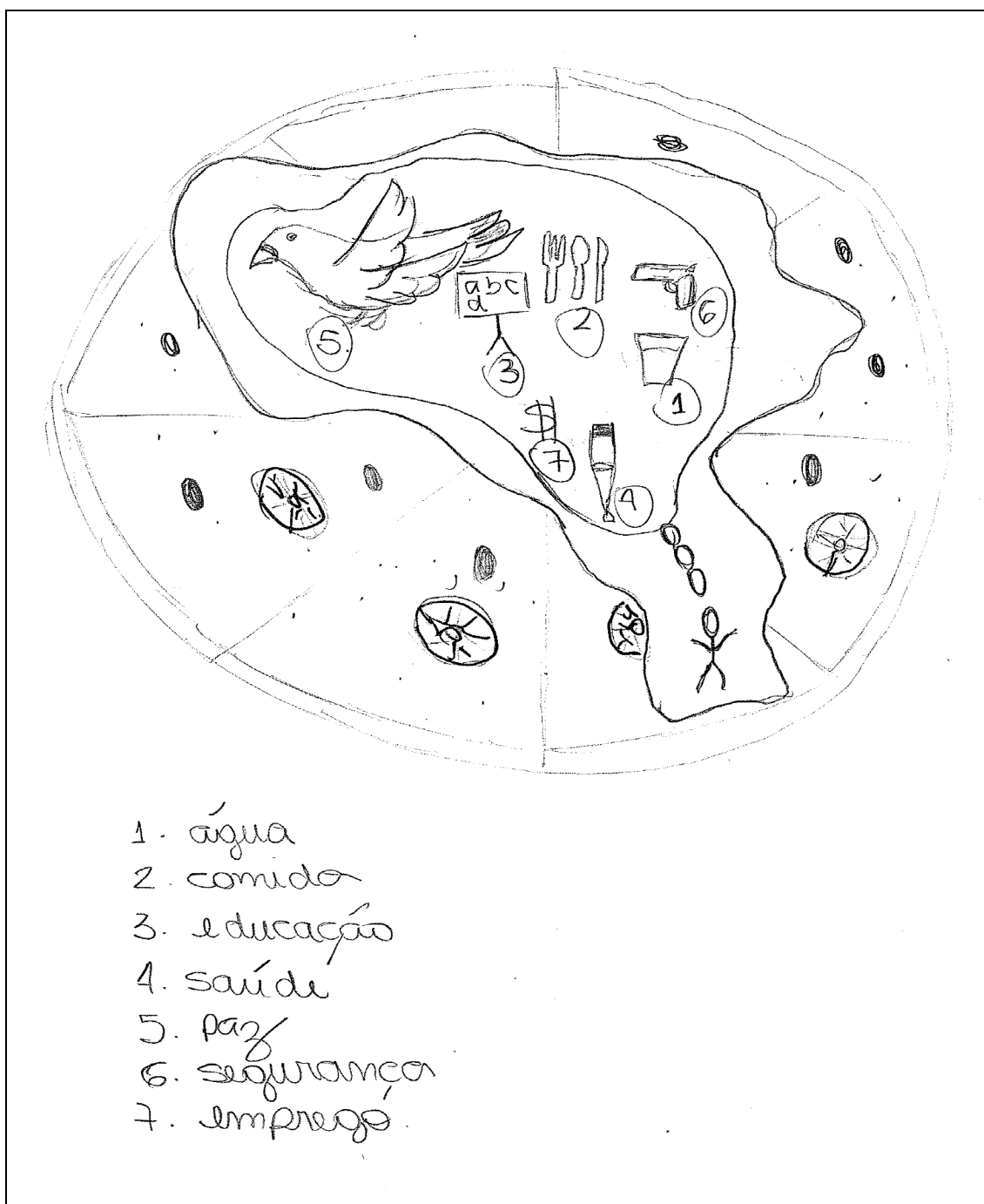


Figura 14: Mapa de estudante do turno noturno

Para ambos os grupos, essa foi a imagem preferida, escolhida por todos como a mais representativa do que eles consideram ser o país. Para os estudantes, o Brasil é composto, como no desenho, pelos sonhos dos brasileiros, representados pelo balão sobre a cabeça do boneco. Dentro do balão estão desenhados, segundo



os entrevistados, os elementos mais importantes para o país. Infelizmente, de acordo com os eles, a corrupção faz com que “tudo acabe em pizza”.

O grupo da noite fez referência ao mensalão e aos escândalos relacionados a José Sarney, presidente da república de 1985 a 1990 e atual presidente do senado. Dizem que “tudo isso [que vem sendo divulgado na mídia] incomoda, é uma bagunça, um absurdo!”. Quando a pesquisadora questionou o que poderia ser feito para mudar, um estudante disse que: “não tem opção”, que não há o que ser feito além de aguardar. Outro disse que existe uma alternativa, que “o voto não deveria ser obrigatório”, pois “nem todo mundo tem consciência política”. Assim, criou-se uma polarização do debate entre aqueles que defendiam uma posição passiva, pois não há o que ser feito, e aqueles que vêem no voto uma possibilidade de mudança, algo que se repetirá em outras ocasiões.

Ao perguntar se eles modificaram o que pensavam sobre o Brasil desde o início do curso de direito, os estudantes responderam de forma afirmativa, dizendo que ficaram mais críticos, “mais chatos”. Falaram também que isso ocorreu não só por causa da faculdade, mas porque hoje são mais maduros, “mais velhos”, e que há muita diferença entre serem muito jovens, terem muita esperança, e o momento que vivem hoje, de desilusão, pois já viram “muita coisa [impunidades] se repetir na realidade brasileira”.

A entrevista com o grupo da manhã teve início com uma postura mais leve, mais lúdica por parte dos estudantes. O primeiro comentário foi: “A pessoa que desenhou devia estar com fome!”. Todos riram, como se afirmassem que essa é a maneira que lidam com as questões difíceis relacionadas ao país.

Após esse momento de descontração, alguém sintetizou o mapa do Brasil da seguinte forma: “Violência, pensamento no dinheiro, tudo acaba em pizza, é uma bagunça!”. A pesquisadora perguntou: “E essa pomba tão grande?”, e os estudantes responderam: “Pomba? É um frango!” e todos deram risadas novamente. Por fim, os estudantes disseram que a corrupção é tão abrangente que chega a ser maior que o Brasil.

O debate motivado pelo Exemplar A foi caracterizado pelo “motivo satânico” (Carvalho, 1998) do país. Os políticos são corruptos e ao povo restam duas opções: esperar ou agir, reivindicando mudanças por meio do voto. São definidos os dois grandes grupos de brasileiros: os políticos (outros) e o povo (nós). A definição da identidade e da alteridade permeia todo o discurso dos respondentes. Mas fica evidente também uma sutileza, que há diferentes tipos de “povo”. Até esse momento, pelo menos dois: o povo consciente e o povo alienado.

### 4.3.2 Exemplar B

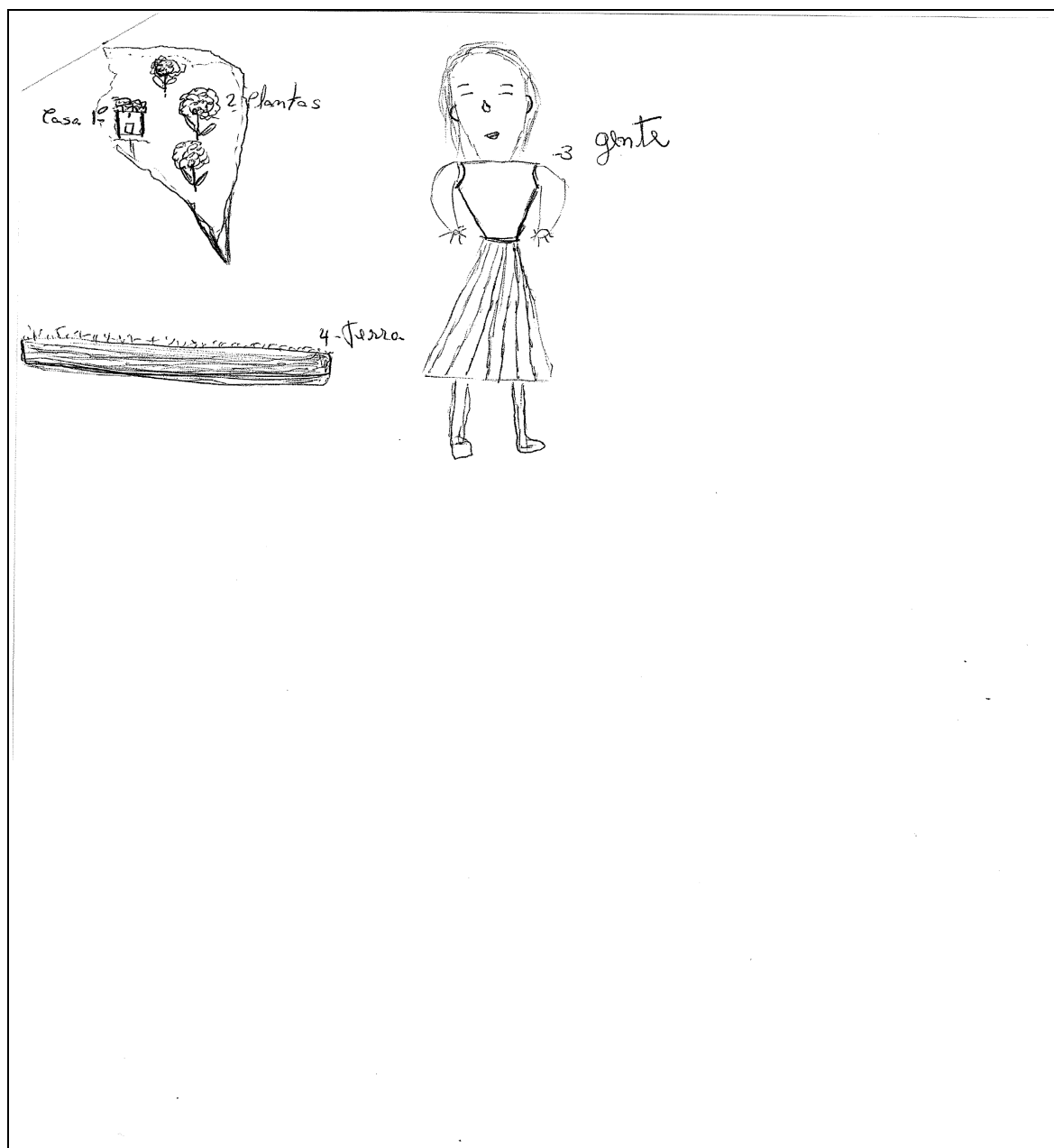


Figura 15: Mapa de estudante do turno noturno

Tanto no turno da noite como no da manhã, os estudantes relataram dificuldades para interpretar esse desenho. Detiveram-se nele por pouco tempo, apesar das investidas da pesquisadora, mas, curiosamente, os dois grupos fizeram a mesma interpretação: relacionaram o desenho à busca pelo conforto, que seria propiciado pelo patrimônio. Os alunos da manhã iniciaram sua análise falando da função social da propriedade e justificando que “o sonho do brasileiro é ter casa

própria”. Como no grupo da noite, os estudantes entenderam que o desenho representa não só a busca pelo conforto, mas também uma acomodação frente ao mundo, afirmando, por fim, que “é por isso que todo mundo quer ser funcionário público”.

O grupo da noite disse, ainda, que o desenho da figura feminina era uma expressão de egocentrismo e individualismo. Ao serem questionados por quê, justificaram dizendo que o autor não desenhou várias pessoas, mas uma só, e muito grande. Como interpretaram a terra como o patrimônio e a casa própria como algo que deixa a vida confortável, viram na personagem do desenho a representação de uma extrema acomodação, chegando a dizer: “Nós [estudantes de direito] temos o papel de mudar e não de acomodar”. Vale comentar que não atentaram para questões de gênero.

O grupo da manhã buscou, ainda, compreender o desenho do canto superior esquerdo. Um aluno falou que o pequeno mapa parece representar a Região Sul do país, outro disse que poderia ser a América do Sul. Essa é a única referência feita pelos estudantes sobre o Continente Sul-Americano. Ao serem questionados, disseram que o autor do desenho colocou plantas no interior do mapa, e que, com isso, podia querer demonstrar sua preocupação com “o meio ambiente”, com “o direito ambiental”. Com o debate que se seguiu, os alunos evidenciaram que foi por meio da natureza que estabeleceram uma relação entre o Brasil e os demais países da América do Sul, definindo que o que nos faz *hermanos* não é a cultura, mas o que Carvalho (1998) chamou de motivo edênico.

Vale ainda ressaltar que nenhum comentário foi feito sobre os desenhos estarem todos concentrados no quadrante superior esquerdo.

### 4.3.3 Exemplar C

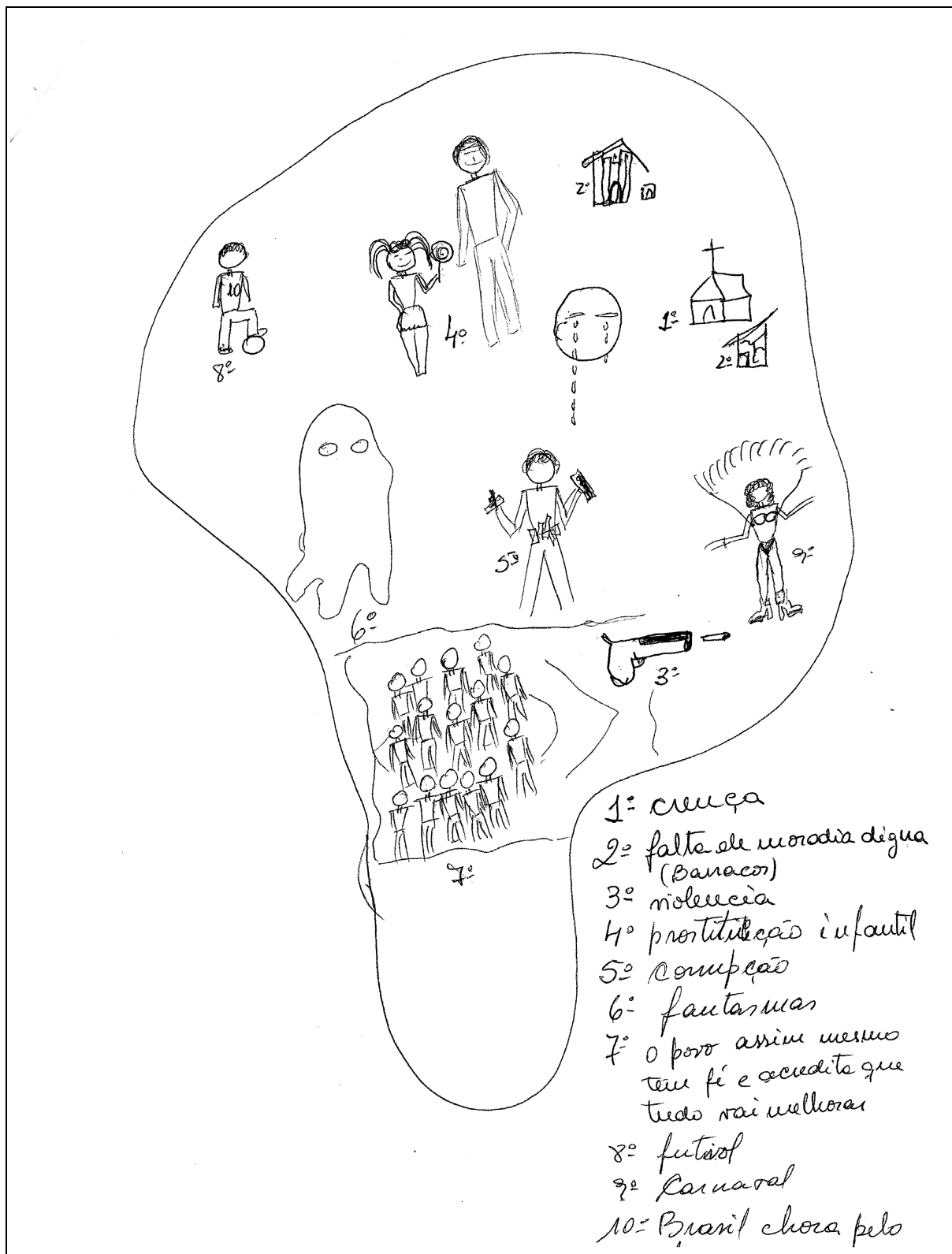


Figura 16: Mapa de estudante do turno matutino

O Exemplar C motivou controvérsias, especialmente no grupo da noite. Um estudante iniciou o debate dizendo ter sido “feito por alguém depressivo”. Os alunos acharam que o autor do desenho não era uma pessoa muito crítica, que “o desenho reproduz a mídia”, e que o mapa seria uma “imagem condicionada”.

Ao serem perguntados sobre o sentido de “imagem condicionada”, o grupo inicia a seguinte conversa:

Entrevistado F: Acho que [o desenho] mostra uma perspectiva negativa, pessimista.

Entrevistado H: Mas futebol e Carnaval são coisas boas.

Entrevistado F: Isso também pode servir para ocultar as coisas ruins. Acho que esconde a sacanagem dos bastidores. Por exemplo: o show dos jogadores na Europa, Nascar nos EUA, Superbol, é só espetáculo. Mascara inflação, os impostos, cerveja mais cara! Mascara!

Após um momento de descontração provocado pelo trocadilho, a entrevistadora pergunta sobre o quê os estudantes crêem que representa o desenho 4 do mapa, cujo título é “Prostituição Infantil”. Nenhum dos participantes do grupo noturno comenta o desenho em si, mas os alunos seguem falando sobre o mapa de uma forma mais ampla:

Esse desenho parece superficial; parece que a Amazônia não pertence ao Brasil; que está tudo no litoral, que o litoral é mais importante. O Acre e o Mato Grosso parecem não existir para a pessoa que desenhou. Parece que ela só privilegiou o mais bonito, rico, importante.

A pesquisadora pergunta novamente a respeito do desenho sobre a prostituição infantil e os estudantes continuam sem responder:

Entrevistado A: [O mapa] parece representar lugares mais pobres, o litoral, o nordeste, mas que são lugares turísticos, onde falta educação. Então poderia ser um alerta. Será um questionamento de quem desenhou? De que o conhecimento, a educação, está ruim?

Entrevistado G: Concordo que educação pode ser solução.

Entrevistado A: De qualquer jeito, as pessoas estão condicionadas a pensar que é só isso. Acho que direitos e garantias são fundamentais e existe uma lacuna. No geral, as pessoas são acomodadas, conformadas.

Entrevistado D: Para pessoas mais simples, dar o mínimo é pouco. Existe a imagem do brasileiro egoísta, acomodado. Mas ter cultura significa exigir mais e saber que tem direitos.

Entrevistado F: A Faculdade pode ser um caminho, um início para a conscientização, mas não é tudo. Existe a idéia de que a Educação é a esperança de melhora, será?

Entrevistado C: A Faculdade sim, mas os cursos técnicos não.

Pesquisadora: Por quê?

Entrevistado A: Porque não forma pessoas críticas. Acho que conhecer os direitos e deveres é que forma o cidadão.

Entrevistado C: Concordo.

O tema da educação é, assim, introduzido quando se pergunta sobre prostituição infantil. Apesar de não responderem à pergunta, a educação é tratada como salvadora. Mas não qualquer educação, uma diferenciação é feita entre aquela da “faculdade”, que forma bacharéis, e realizada no contexto dos cursos técnicos.

Sobre isso deve ser feita uma observação. A instituição onde a pesquisa foi realizada oferece várias modalidades de curso: duas licenciaturas, sete bacharelados, dez cursos técnicos e dezoito cursos para formação de tecnólogos. Em sua página eletrônica, entretanto, há uma diferenciação evidente entre o curso de direito dos demais, pois ele não só está elencado em “Bacharel”, como possui link próprio.



Figura 17: Fotografia da página eletrônica da instituição

Dando continuidade ao debate sobre o desenho, o grupo da manhã achou esse mapa muito parecido com o Exemplar A: “É tudo igual ao primeiro desenho. De novo futebol e Carnaval”. Dizem, em seguida, que “o Brasil é o povo brasileiro”, reforçando a definição de dois grupos quase antagônicos (políticos e povo). Ao fazerem isso centram sua atenção, como também o fez o grupo da noite, na corrupção, ao afirmar que “a corrupção está bem no centro”.

A pesquisadora questiona se eles consideram que o autor respeitou as regiões geográficas. Eles respondem que não, e dizem que apesar de a corrupção estar no centro do país, os limites regionais não foram pensados por quem elaborou o desenho. Assim a corrupção não ‘seria’ Brasília, mas estaria no coração do país.

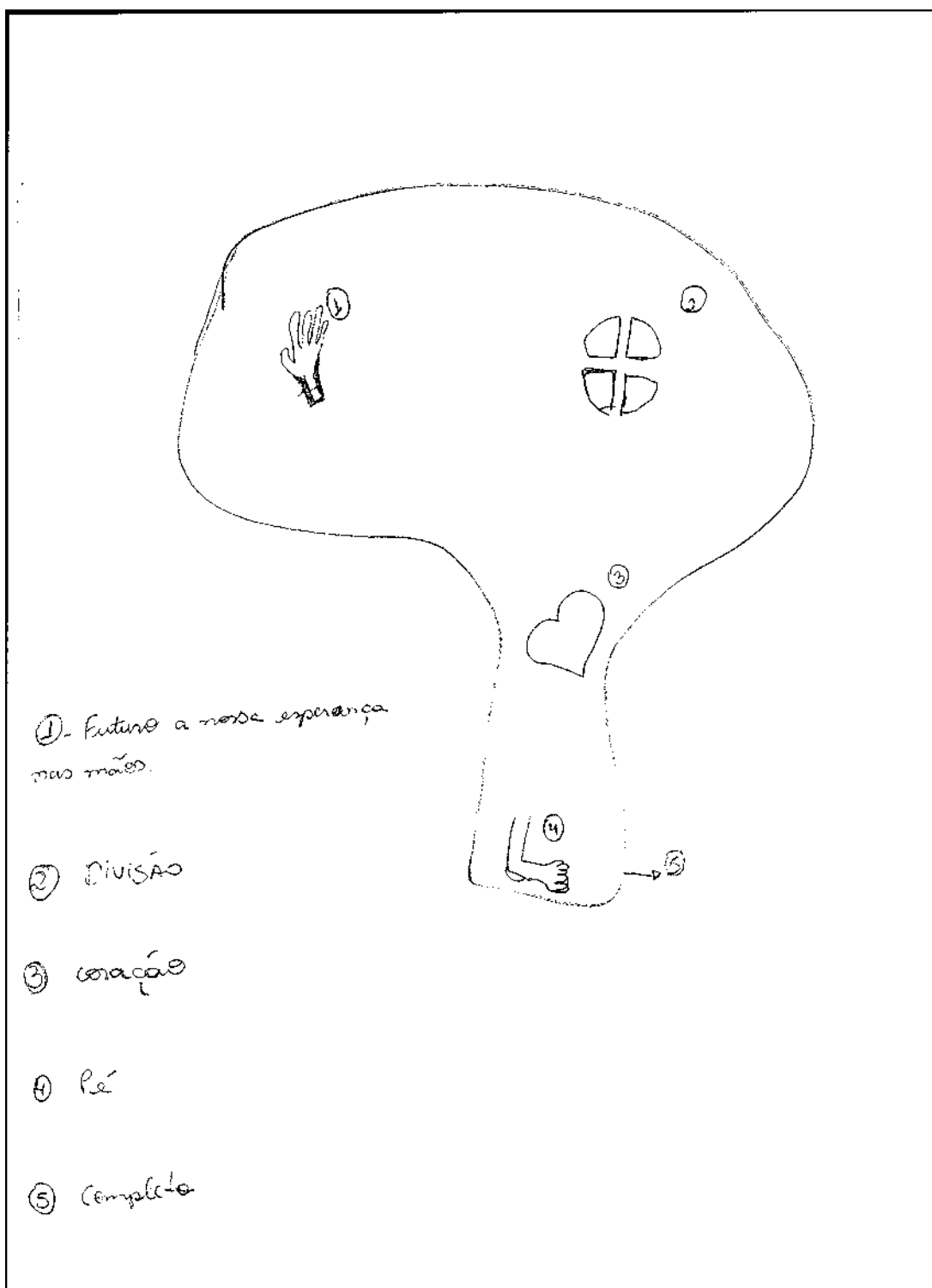
O tema prostituição infantil foi evitado pelos dois grupos, que lidaram com ela como um tabu. Ninguém falou sobre o assunto. Os alunos da manhã questionaram a polaridade Norte e Sul, a ausência de alguns estados, mas as perguntas sobre o quarto desenho foram ignoradas. Os estudantes da noite, contudo, ao contornar esse assunto, trataram da temática da educação. Como na formação de uma metáfora, recorreram a um objeto para tratar de outro. E quando recorrem à educação para evitar tratar sobre a prostituição infantil, qualificam essa educação. Ela deve formar pessoas críticas, algo que, para os estudantes, não pode ser feito por meio de cursos técnicos.

O grupo da noite contou que o sétimo desenho do mapa diz respeito àquilo que os brasileiros têm no coração, o orgulho de sua nacionalidade. Mas disseram que o desenho que representa o orgulho era seguido do desenho de uma arma, “um tiro que sai pela culatra”. Falaram da violência que existe no Brasil e afirmaram ser o desenho uma reprodução da realidade que vivem. Os alunos da manhã também se dedicaram a comentar o terceiro desenho (“Violência”), dizendo que ele reforça a ideia de que ainda há uma ditadura no Brasil, “sendo isso constitucional ou não”. Os estudantes recorreram, ainda, à metáfora cara a Sérgio Buarque de Holanda (2006), ao afirmarem que a imagem negativa sobre o Brasil, expressa nos desenhos, está “enraizada” nos brasileiros. Justificam isso ao dizerem que a mídia “cultiva” e reforça o que se pensa sobre Brasil.



Vale ainda ressaltar que a aluna do turno da noite que havia se referido à promoção de mudança como uma responsabilidade dos estudantes de direito na análise do desenho anterior fez novamente referência a isso ao dizer que, no sétimo desenho, o povo está contido na bandeira, é parte integrante dela, que é o povo que faz o Brasil.

#### 4.3.4 Exemplar D



**Figura 18: Mapa de estudante do turno matutino**

Logo de início, os estudantes do grupo da manhã afirmaram que esse mapa (Figura 18) demonstra, simultaneamente, a diversidade e a unidade nacional,

baseando-se nos títulos dos desenhos 2 e 5, respectivamente, “Divisão” e “Completo”.

Os estudantes da noite, por outro lado, afirmaram que a pessoa, quando fez o desenho, não tinha nenhum conhecimento de direito e que, se tivesse continuado no curso, faria hoje um desenho muito diferente. Dessa maneira eles reagem à apresentação da imagem, discordando dela e não identificando o autor como pertencente a seu grupo.

Nas duas entrevistas coletivas os alunos interpretaram que o autor do desenho via o Brasil como um corpo humano. O coração, para eles, é o símbolo que representa o país e disseram ser esse o motivo de ele estar no centro do desenho. Os estudantes, assim, recorrem à outra metáfora (*cordis*) cara à Holanda (2006). Houve quem interpretasse o desenho 2 como um cérebro, que possui divisões. E quando perguntados sobre o que representaria o desenho do pé, os estudantes brincam, dizendo que significa “meter os pés pelas mãos”. Assim delimitando a metáfora de ser o Brasil um corpo, um organismo.

Os estudantes da manhã concentraram sua atenção no desenho 2, “Divisão”. Acreditaram que o desenho tinha a ver com desigualdade social, a “divisão de cultura”. Quando solicitados a explicar o que isso significa, disseram que “cultura” é “educação”, e que os estados do Brasil lidam com a questão de formas muito desiguais. Disseram, ainda, que a “desigualdade de direitos” é tratada pelo direito penal. Lembraram da pizza, falaram novamente que “tudo acaba em pizza”, e que com o Carnaval e o futebol, as pessoas esquecem de tudo que houve de ruim. Afirmaram que “o nosso país é o país da corrupção”, mas que a mentalidade dos brasileiros aos poucos poderia ser modificada. Citaram a Copa e as Olimpíadas como um reconhecimento externo de que o Brasil era capaz de receber esses eventos e que isso poderia provocar mudanças no país.

Mais uma vez, os alunos viram na educação uma solução, um caminho para a mudança. Os estudantes da noite, motivados por esse mapa, comentaram sobre o futuro, mas, novamente culpabilizando o outro, falaram sobre uma “destruição do Brasil” provocada por políticos corruptos. Disseram que esses políticos não têm

patriotismo, não têm amor pelo país. Falaram também que a divisão do desenho 2 é uma “divisão de interesses”, entre os “interesses dos mais ricos e dos mais pobres”, na qual prevalecem os interesses dos mais ricos. De uma forma divertida, um participante brinca “ado-a-ado/cada um no seu quadrado!”.<sup>54</sup>

Ainda no contexto desse debate, um dos estudantes da manhã afirmou que no Brasil há uma “cultura da reclamação”, que “aqui fala-se muito e resolve-se pouco”. Mas nem um dos demais estudantes do grupo concordaram com isso. Um deles disse: “será?” e os outros ficaram quietos.

A discussão acabou com uma temática sobre a hierarquização dos países, quando os alunos discutiram que “somos [um país de] terceiro mundo”. Ao serem questionados sobre quais seriam os países de primeiro mundo, eles afirmaram que “primeiro mundo é só a Suíça”. A pesquisadora perguntou: “Se somos terceiro mundo, quais seriam os países de segundo mundo?”, e os estudantes responderam serem os países em desenvolvimento, os emergentes, “são Portugal e Espanha” – não por acaso, os colonizadores da América Latina.

---

<sup>54</sup> Música de Sharon Axé Moi. Dança do Quadrado. Disponível em: <http://vagalume.uol.com.br/sharon-axe-moi/danca-do-quadrado.html>. (Acesso 23 dez. 2010).

#### 4.3.5 Exemplar E

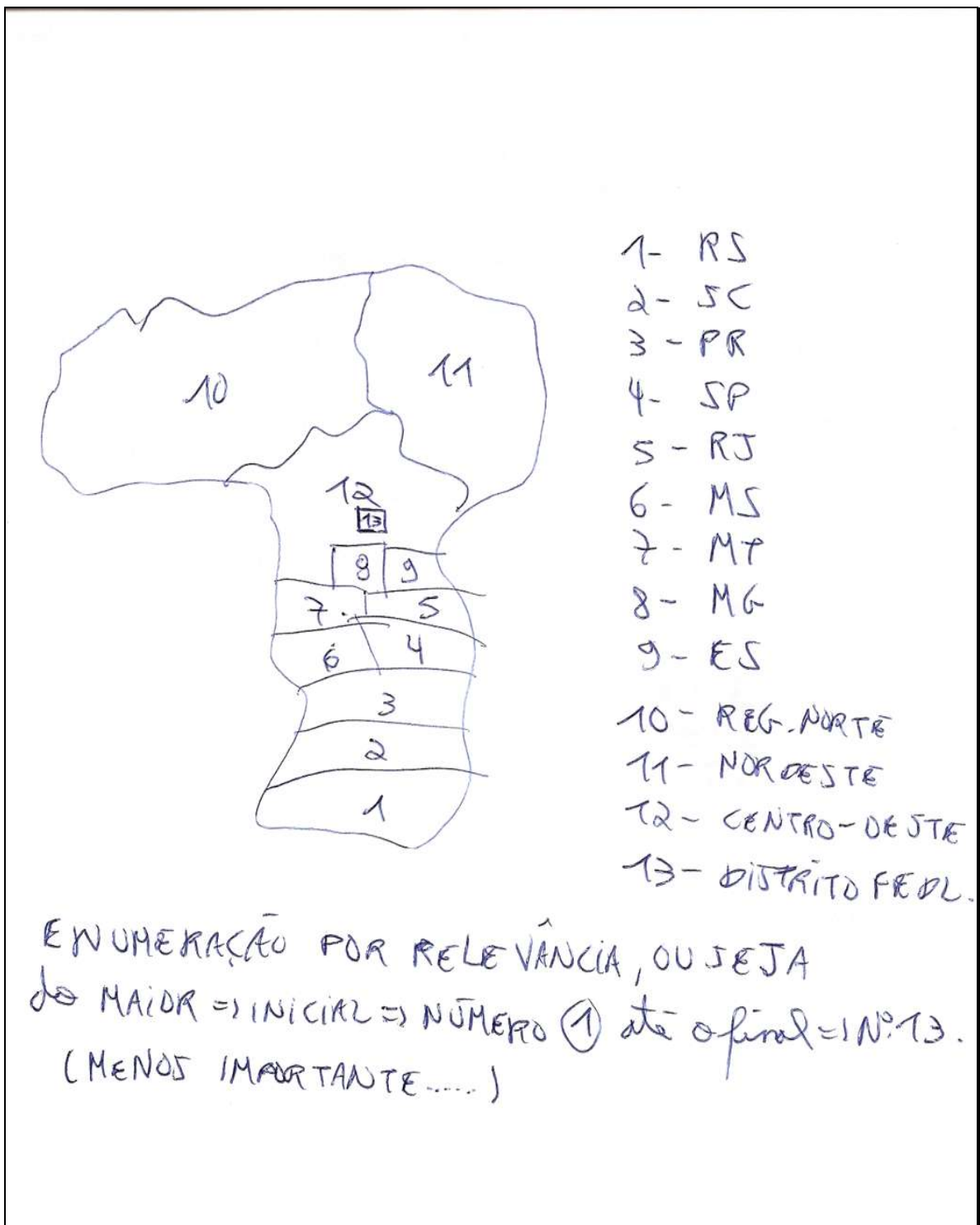


Figura 19: Mapa de estudante do turno matutino

Por ser uma organização por ordem de importância, os respondentes da noite se surpreenderam com o fato do “Distrito Federal” estar em último lugar. Para eles, isso está relacionado ao respeito/eficácia da justiça.

Afirmaram que “o Rio Grande do Sul é mesmo mais evoluído”. Justificaram isso por lá ter ocorrido não só imigração europeia por parte dos portugueses, mas de “alemães, poloneses etc.”. Disseram que a cultura que esses imigrantes trouxeram consigo reflete-se na justiça. Segundo os estudantes, “lá a justiça é confiável, funciona”. Quando questionados se pensavam da mesma forma no início do curso, disseram que não tinham muita informação sobre o poder judiciário, mas que sabiam que “o Sul é mais evoluído”. Somente um dos participantes do grupo focal da manhã conhece o Rio Grande do Sul.

Os participantes da pesquisa citaram frase dita por um de seus professores: “A sociedade não é um grupo de pessoas reunidas no mesmo lugar. A sociedade se vincula pela linguagem”. Recorreram a essa frase para justificar que o que promove a união no Brasil é a língua e é ela “que define a cultura”. Um dos alunos da manhã disse:

No final, cada lugar, cada estado tem sua cultura, sua sociedade. São micro-sociedades. Cada uma tem seu papel em relação ao todo. Por exemplo, o Sul é mais desenvolvido [novamente todos manifestam concordância], tem mais educação, a justiça funciona mais. Na Região Nordeste há muitos micro-poderes, muitos coronéis.

Sendo a língua a definidora da cultura, Portugal estaria de fato muito mais perto de nós do que os demais países da América do Sul, algo que explicaria aqueles desenhos nos quais o Oceano Atlântico não nos separa, mas está dentro de nós.

O autor desse desenho estava presente no grupo da manhã. Na entrevista coletiva desse grupo, os estudantes afirmaram que os Estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Minas Gerais fornecem alimentação e por isso ocupam a 6ª, 7ª e 8ª posições, respectivamente. Comentaram, ainda, que “Brasília conhece a regionalização e usa a seu favor, através dos impostos e da fiscalização”, por isso ela ocupa o último lugar na escala de importância.

#### 4.3.6 Exemplar F

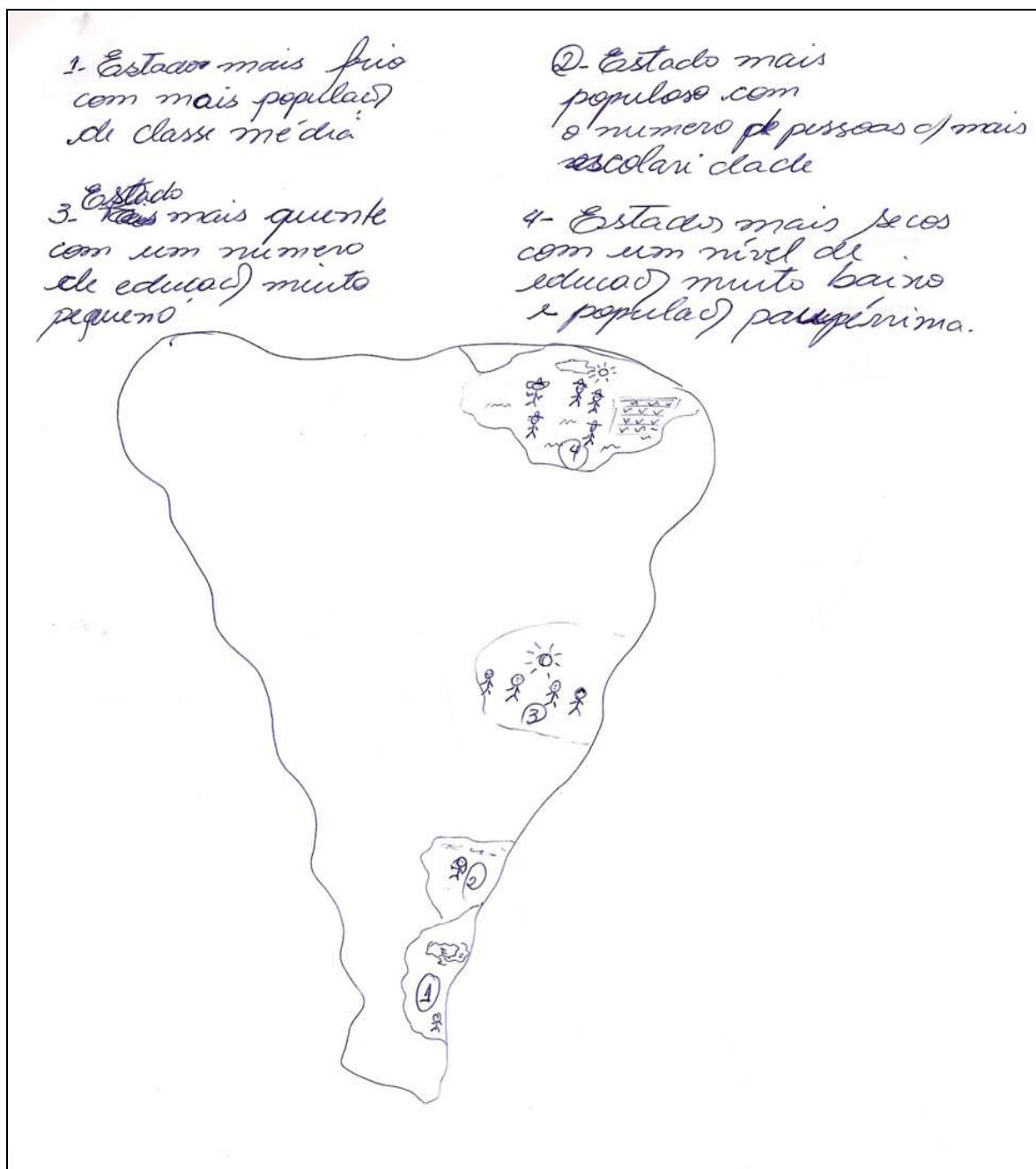


Figura 20: Mapa de estudante do turno matutino

Tanto os participantes da entrevista da noite como os da entrevista da manhã não concordaram com o desenho. Disseram que, nesse mapa o Brasil é caracterizado pelo pouco que se sabe dele: “O Brasil é pontual, os brasileiros não sabem o que existe no Brasil, a Amazônia não existe”. Os entrevistados dos dois

grupos consideraram o “desenho fraco”, pobre em elementos, o que revelaria o desconhecimento de seu autor sobre o país.

O participante do grupo da manhã que também foi autor do desenho anterior (Exemplar E), disse concordar com algo desse mapa, de que “o clima influencia o comportamento das pessoas”, e justificou isso afirmando que o que provoca tanta disputa em Israel é o seu clima árido. Os demais participantes da entrevista discordaram, dizem que o clima não influencia, e sim a cultura das pessoas. Afirmaram que o Nordeste é mais pobre por falta de investimento do Estado Brasileiro. E concordaram que ele, o Estado, é o responsável pela mudança.

Outros dois participantes da manhã qualificaram o desenho como “preconceituoso”. Disseram que o autor generalizou muito, que há uma “idealização”, que é “muito senso comum”. Esse desenho “desqualifica a migração [portuguesa e africana] que ocorreu no Nordeste e no Sudeste”. Para esses alunos, “Somos todos iguais, está na Constituição”.

Os estudantes não atentaram para a lógica do “mais” (“mais frio”, “mais quente”, “mais populoso”) e, como no Exemplar D, incomodam-se com o mapa, fazendo questão de afirmar que seu autor não é como eles, que não participa de seu grupo.



### 4.3.7 Exemplar G

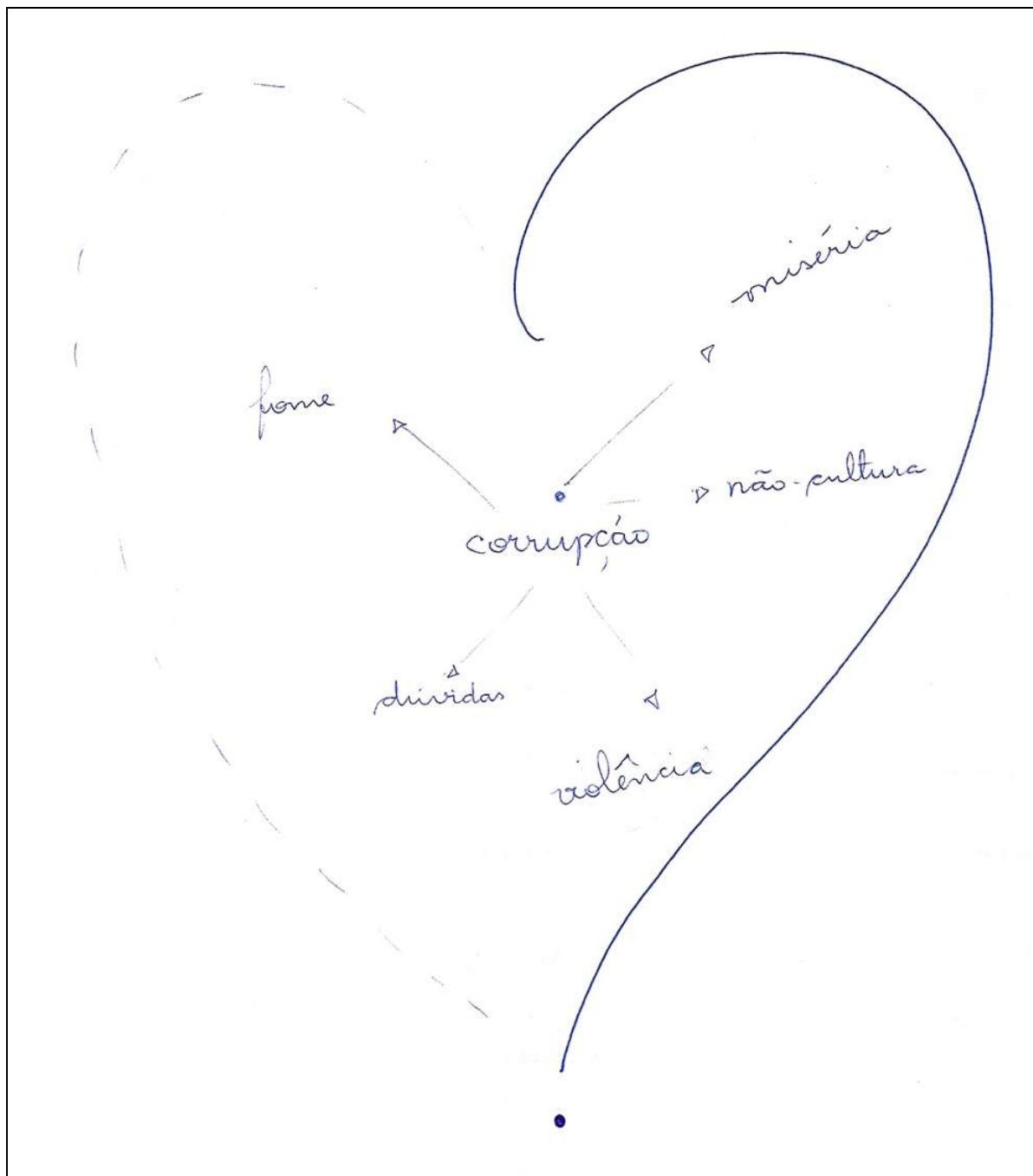


Figura 21: Mapa de estudante do turno matutino<sup>55</sup>

<sup>55</sup> O ponto de interrogação e o coração consistiram em formas “conhecidas e sugestivas” utilizadas pelos estudantes e encontradas também na pesquisa descrita por Arruda & Ulup (2007, p. 172).

Esse foi o desenho preferido de alguns alunos por seu simbolismo. Para esses alunos, a linha pontilhada demonstra a porosidade que permitiria a mudança. O símbolo de interrogação significaria incerteza: “O que é o Brasil? No que vai dar?”. Elas, juntas, formaram um coração, ou seja, o sentimento de ser brasileiro/a.

A pesquisadora, ao perguntar aos entrevistados como se sentiam sendo brasileiros, ouviu que sentem-se frustrados, porque tudo o que está dentro do coração é ruim. Todos concordaram que o Brasil contém os elementos negativos presentes no mapa acima. Mas afirmaram que, mesmo sabendo deles, vão se “emocionar e chorar nas Olimpíadas”, e que sentem orgulho de serem brasileiros quando cantam o hino nacional. Esse sentimento, segundo os estudantes, está representado pelo coração.

Os alunos disseram que a realidade de violência, de corrupção e de dívidas é frustrante e que sentem certa desilusão quando pensam no futuro do país. Afirmaram, por fim, que o que define o sentimento de ser brasileiro/a é ter orgulho e vergonha ao mesmo tempo.

“Os brasileiros”, segundo eles, “votam mesmo na pessoa, pelo seu caráter, e não no partido. Mas a lei assegura que o mais votado sai do partido e que o cargo fica com o suplente”. Seria a personalidade do homem cordial. Dando continuidade, disseram que quem está no poder permanece no poder.

Afirmaram, na seqüência, que “hoje não há mais esquerda, não há mais esperança”, e perguntaram: “Cadê a esquerda para mudar?”. Um aluno respondeu, mostrando a contracapa do caderno que continha os desenhos, feita com uma folha branca. Afirmou que a folha sem conteúdo podia ser usada por eles para reescrever a história, como aconteceu com a Constituição, e disse: “A educação é o início de tudo”.

Na análise realizada pelos alunos no decorrer das entrevistas reflexivas, os estudantes reforçaram as metáforas visíveis identificadas anteriormente (Ordem e Progresso; O motivo edênico; O motivo satânico; A cordialidade). Mas também apresentaram novos elementos. A educação como esperança e salvação e o direito

como recurso explicador da realidade, como quando citam o direito à cultura, o direito penal e o direito à propriedade. Encerraram ao afirmar que eles, estudantes de direito, podem fazer diferença, podem escrever na folha em branco que encontraram a história futura, porque tiveram acesso à educação.

#### **4.4 As evocações para Brasil e brasileiro/a**

Para cada uma das palavras (Brasil e brasileiro/a) solicitou-se, por meio da coleta realizada em 2006, que os estudantes respondessem livremente as primeiras quatro evocações que lhes vinham à mente e que, depois disso, as numerassem (de um a quatro) segundo sua ordem de importância. A solicitação feita aos estudantes para essa questão buscou trazer elementos sobre a relação que as representações têm com as identidades dos sujeitos. Considerou-se que as representações de Brasil influem nas representações de ser brasileiro/a e vice versa, pois:

Construir representações sociais envolve, ao mesmo tempo, a proposição de uma identidade e uma interpretação da realidade. Isso significa que, quando sujeitos sociais constroem e organizam campos representacionais, eles o fazem de forma a dar sentido a realidade, a apropriá-la e interpretá-la. Ao assim fazê-lo eles também dizem quem são, como entendem a si mesmos e aos outros, como se situam no campo social e quais são os recursos cognitivos e afetivos que lhes são acessíveis em determinado momento histórico. As representações sociais, portanto, expressam a identidade de quem está envolvido no trabalho representacional. (JOVCHELOVITCH, p. 177).

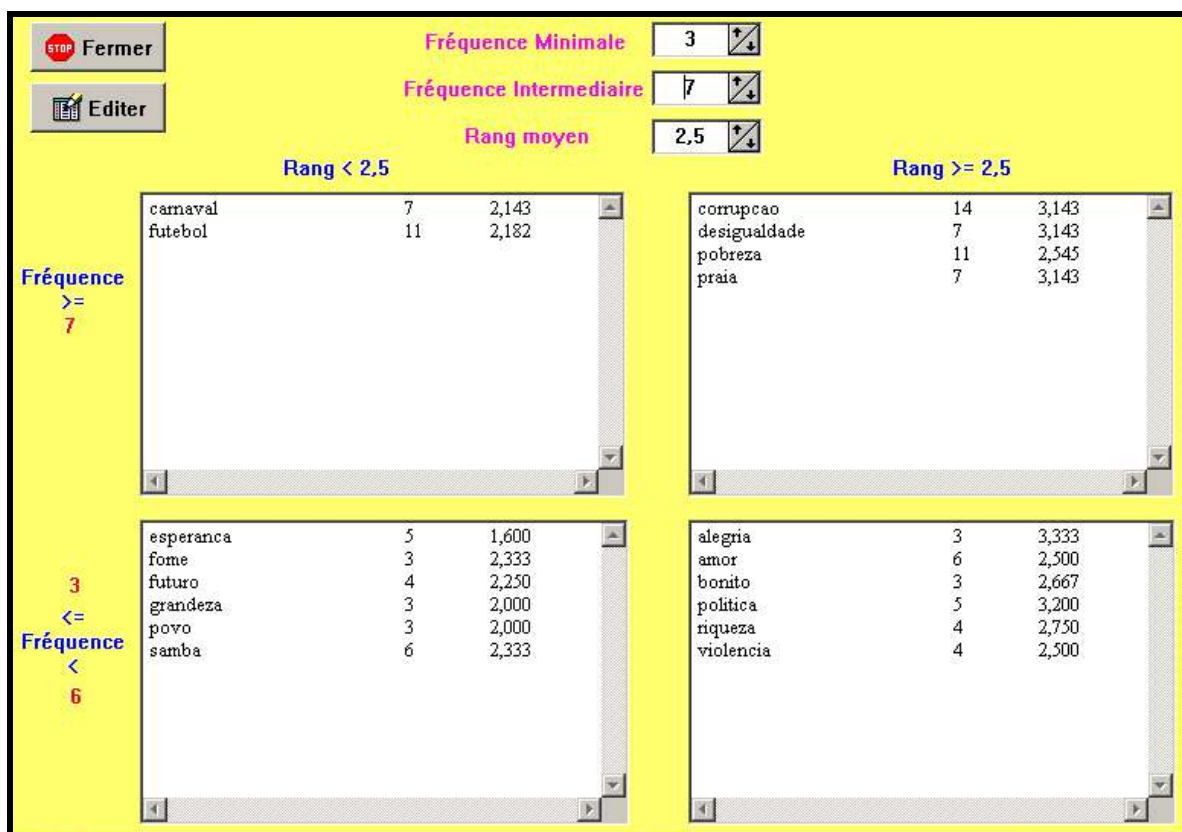
Dessa forma, na pesquisa aquilo que foi associado à Brasil e à brasileiro/a, será considerado como indício das representações sobre o país e sobre o que os sujeitos compreendem por ser brasileiro/a.

#### 4.4.1 Evocações para Brasil

Como elementos mais fortes, aqueles mais centrais das representações, encontram-se ‘Carnaval’ e ‘futebol’, com uma frequência significativamente superior para futebol, acompanhados, mas com menor ênfase, por ‘corrupção’, ‘desigualdade’, ‘pobreza’, ‘praia’ e ‘esperança’.

Na figura a seguir, reprodução da página do Programa EVOC, pode-se perceber elementos positivos e negativos disputando espaço, mas convivendo no discurso dos respondentes. O Brasil é um bom país, oferecendo oportunidades de diversão e lazer, mas também é um país que deve ser criticado, por tratar-se de um local de pobreza e desigualdade, onde há corrupção.

**Gráfico 12: Relatório do Programa EVOC para “Brasil”**



Com o intuito de evitar uma demorada explicação sobre o Programa EVOC, nas entrevistas coletivas os estudantes receberam a imagem abaixo para que pudessem ressignificar os resultados das evocações para Brasil.



**Figura 22: Imagem apresentada aos estudantes para discussão sobre as evocações para “Brasil”**

Os elementos mais fortes que surgiram nas evocações são os mesmos que aparecem nos desenhos e que chamaram atenção dos alunos nas entrevistas reflexivas. Os estudantes da noite, falaram de um Brasil do presente e de um Brasil do futuro: “O Brasil é um país com sérios problemas, mas que está em pleno desenvolvimento, e que está beirando a auto-suficiência”; “É o País em que eu acredito que seja no futuro uma nação melhor!”. Falaram que é um “país livre”, “é uma nação”, “a casa de todo mundo”.

O povo cordial é simultaneamente definidor das qualidades positivas e negativas atribuídas ao país. Para os estudantes dos dois grupos, o Brasil é “um país muito complexo, misto, com um povo hospitaleiro, feliz e guerreiro”, é “o melhor lugar do mundo”. Mas esse país, segundo os alunos, “poderia melhorar”. E é assim que um dos estudantes falou, ao referir-se à corrupção: “O Brasil é um grande país em extensão geográfica, e por intermédio desta, possui uma grande riqueza de

recursos naturais, porém, seu maior problema são aqueles que o habitam”, ou seja, os políticos e o povo.

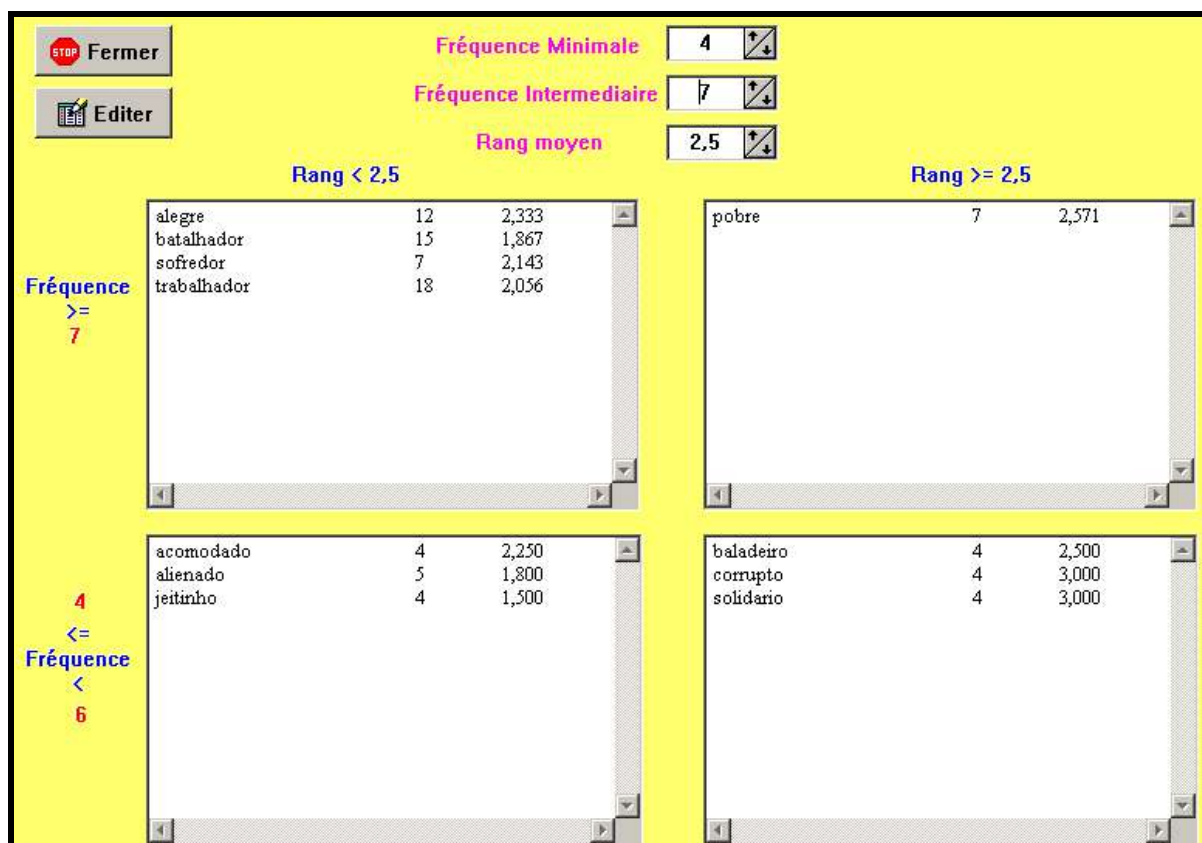
#### 4.4.2 Evocações para Brasileiro/a

Observando o relatório produzido pelo EVOC, a representação de brasileiro/a apresenta ambigüidades como: alegre X sofredor; acomodado X batalhador. Os brasileiros, a princípio, possuiriam características conflitantes, mas a alegria, presente também em ‘baladeiro’, parece não sofrer concorrência de um conteúdo oposto.



Figura 23: Imagem apresentada aos estudantes para discussão sobre as evocações para “Brasileiro/a”

Gráfico 13: Relatório do Programa EVOC para “Brasileiro/a”



O que aparece como mais forte para a representação de brasileiro/a, considerando-se as evocações de maior frequência, é ser trabalhador, lutador, batalhador, salientando a aparição de ‘alienado’ e de ‘jeitinho’. Seriam esses os elementos mais centrais, nucleares (SÁ, 2002) da representação construída pelos alunos.

Na entrevista, os estudantes da manhã pareceram dividir suas opiniões ao debaterem sobre as características próprias do/a brasileiro/a. Para parte do grupo, o que nos define é o calor humano. Após alguns debates, o grupo decidiu por dizer que a principal característica do brasileiro é ser “batalhador, trabalhador”. É o mesmo que disse o grupo da noite: “Batalhador porque enfrenta no dia-a-dia vários problemas, mas sempre os vence e na maioria das vezes se adapta a diversas situações”. “Ser brasileira é ser guerreira”.

Os dois grupos falaram do orgulho que sentem em serem brasileiros, afirmaram sentirem-se “privilegiados” e disseram que não trocariam de

nacionalidade “por nada nessa vida”. Por outro lado, disseram sentir “vergonha de nossos governantes somente, pois está nas mãos destes políticos o cuidar da educação e erradicação do atos contra a sociedade”.

É reforçada a diferença entre povo e políticos. Novamente, distinguem-se dois grupos para povo: a) aquele que é batalhador, trabalhador, com quem os estudantes se identificam; e b) aquele que é acomodado e alienado. Mas os dois ‘tipos’ de brasileiros são alegres, “baladeiros”, cordiais.

#### **4.5 Os fatos marcantes para a história nacional**

Quando, nos questionários, os alunos foram questionados sobre fatos marcantes para a história nacional, o intuito final era o de compreender como a subjetividade dos estudantes estava sendo construída. Pretendia-se levar em consideração a historicidade (VILAS BÔAS, 2008), bem como as atitudes (MOSCOVICI, 1976) presentes nas representações dos estudantes, algo que poderia ser evidenciado por meio das respostas à questão.

As respostas dos alunos em 2006 se concentraram, como pode ser observado na tabela seguinte, em fatos provocados por ações populares: a luta pela democracia / o fim da ditadura e o movimento denominado Caras Pintadas, que pregava o *impeachment* do então Presidente Collor. Há, aqui, o primeiro indício de representação que carrega elementos necessários para mudança, mas são elementos que parecem reforçar a dicotomia presente nas representações sobre o país, aquela que se refere a ‘políticos’ e ‘povo’, evidenciada principalmente pela categoria “reeleição de candidatos corruptos”.





Gráfico 14: Freqüência e Qualificação dos Fatos considerados como relevantes para a história do Brasil

**Tabela 2: Frequência e qualificação dos fatos identificados como relevantes para a história do Brasil**

<b>FATO MARCANTE</b>	<b>QUAL.</b>	<b>f</b>
Impeachment do Presidente Collor / Caras Pintadas	+	15
O fim da ditadura / Eleições Diretas / A luta pela democracia	+	14
A ditadura militar	-	3
A reeleição do Presidente Lula	-	4
A reeleição do Presidente Lula	+	3
Morte do Ayrton Senna	-	2
Plano Real	+	2
Corrupção / Reeleição de deputados corruptos	-	2
Denúncia de propinas e corrupções em 2006	+	1
O descobrimento do Brasil por Portugal	-	1
O descobrimento do Brasil por Portugal	+	1
Morte do Presidente Tancredo Neves	-	1
Ataques do PCC	-	1
Descaso dos governantes quando do ataque do PCC	-	1
Promulgação da Constituição Federal	+	1
O caso Suzane Richthofen	-	1
Conquistas no esporte	+	1

Esses dados remeteram à temática do protagonismo que, conforme exposto na apresentação deste trabalho, é algo que a pesquisadora vem perseguindo desde sua dissertação de mestrado (NOVAES, 2006).

A origem semântica do termo protagonista encontra-se no grego “*proto*” (o primeiro, o principal) e “*agon*” (lutador) (Gadotti, 2005), em que o *protagnostés* era o ator principal do teatro, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento (ZIBAS et al., 2004). Sua etimologia tem um caráter individualista e apresenta como função distinguir o protagonista dos demais. Os movimentos sociais contemporâneos, entretanto, provocaram uma transformação no conceito. O sentido que tinha como tônica o indivíduo passou a centra-se centrar na ação principal. Assim, o termo deixa de vir só e ganha a companhia do adjetivo “social”, passando a ser compreendido como a ação relevante que é feita de maneira coletiva.

O protagonismo social é realizado, assim, com a participação ativa dos sujeitos na resolução de problemas. Nessa ação não há lugar para coadjuvantes, pois o enfrentamento de uma situação pelo grupo não pode ser visto como um somatório de ações individuais, ou ainda, que cada uma dessas ações tenha valores diferentes. Dessa forma, “o protagonismo é marcado pela ação em relação com outras ações, com outros sujeitos, não está definido permanentemente, mas na trama de iniciativas que tais sujeitos são capazes de assumir” (AFONSO, 2003, p.54).

A existência de protagonismo social em uma realidade como a nação requer dos atores participação e atuação no devir social mais amplo (BARRIENTOS E LASCANO, 2000). Para isso, entretanto, os sujeitos precisam interpretar sua cultura, problematizar, para compreender sua participação na construção e modificação da realidade social, num exercício de democracia que vai desde as relações interpessoais, até as decisões governamentais, e que atenda ao presente e ao futuro, criando condições para a ação social.

A análise de conteúdo (BARDIN, 2008; FRANCO, 1990, BAUER, 2002) revelou que esses estudantes se identificam como “trabalhadores” e “batalhadores”. Nesse sentido, o protagonismo, deve ser do povo, pois é ele que promoverá a mudança, seja a mudança pessoal ou coletiva, algo que não eximiria a responsabilidade dos governantes (políticos) em serem honestos e cumprirem com seus deveres como gestores. Entretanto, tal “povo” mostra-se como entidade abstrata, o que demonstra a falta de ego-envolvimento por parte dos respondentes.

Curioso é verificar que para dois estudantes dos 53 que responderam o questionário, é importante que o Brasil, num sentido de aperfeiçoamento, estabeleça maior união com Portugal, novamente reforçando a idéia da fronteira que está dentro de nós.

**Tabela 3: Frequência das sugestões da questão 5**

Categorias		f
PROTAGONISMO DO POVO	Tornar-se mais consciente; cobrar mais seus direitos; lutar; brigar; vigiar	27
	Superação individual (alguém que sai do povo e torna-se relevante socialmente como o Presidente Lula)	3
	Apoiar o Presidente que elegeu	1
	Promover impeachment contra o Presidente Lula	1
	Respeitar as diferenças	1
		<b>33</b>
PROTAGONISMO DOS GOVERNANTES (POLÍTICOS)	Oferecer educação de qualidade para todos	5
	Ter boa vontade (presteza)	4
	Combater a corrupção	4
	Implementar democracia legal	3
	Estabelecer maior união com Portugal	2
	Realizar a reforma tributária	1
	Realizar a reforma previdenciária	1
Desenvolver um sistema eleitoral mais justo	1	
Melhorar a distribuição dos recursos financeiros	1	
		<b>22</b>
PASSIVIDADE “DEUS DARÁ”	“Tudo tem seu tempo. O dia de amanhã a Deus pertence”	1
	“As coisas vão se adaptando às novas situações”	1
		<b>2</b>

Ao analisar os dados durante as entrevistas, os estudantes disseram não considerar mais esses os principais fatos relevantes para a história do país, mas sim a Constituição de 1988. Disseram ter sido a abertura política muito importante, mas que a democracia ainda não havia sido conquistada completamente. Disseram, ainda, que essa foi uma “luta de quem tinha cultura”, e não do povo.

Sobre os Caras Pintadas, disseram o mesmo, que não foi algo que partiu do povo. Um participante da entrevista da manhã afirmou que foi um movimento de “garotada”, de “gente de posse”. Ele disse que estava na frente do prédio da FIESP<sup>56</sup>, na Avenida Paulista, quando houve uma grande manifestação dos “caras pintadas” em São Paulo. Afirmou que não havia trabalhadores, mas jovens estudantes e que quando a manifestação chegou final, os pais foram buscar os adolescentes como se os estivessem esperando na porta da escola.

Os alunos falaram, ainda, que a mídia teve grande contribuição para o *impeachment* do ex-presidente Collor. E terminam o debate dizendo que as leis não são perfeitas, mas que “a Constituição é linda!”.

<sup>56</sup> Federação das Indústrias do Estado de São Paulo.

Os elementos que separam o “nós” (povo consciente), “deles” (povo alienado; políticos corruptos) vão se delimitando e reforçando. A educação como possibilidade de mudança também. Elementos próprios do direito também surgem, em especial a referência à Constituição como uma objetivação da justiça. Uma justiça, entretanto, idealizada.

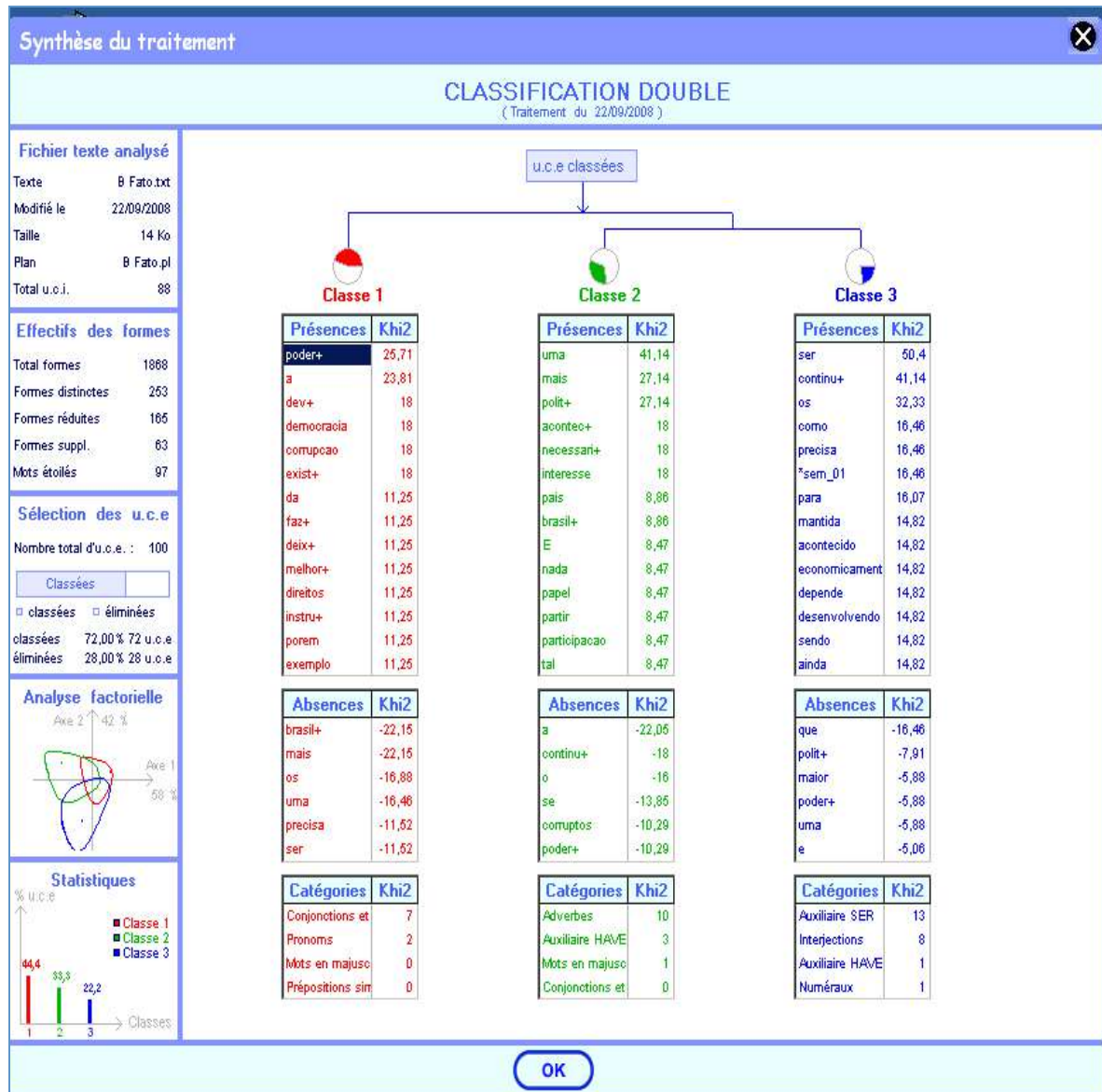
#### **4.6 O sentimento de nacionalidade**

A última pergunta feita aos estudantes no questionário referia-se ao sentimento de nacionalidade. Ela foi elaborada considerando-se que as representações sociais são estruturas que envolvem, simultânea e inextricavelmente, a cognição, os afetos e a ação (JODELET, 2001; JOVCHELOVITCH, 2008). Essa questão pretendeu captar informações que permitissem desvelar afetos relacionados ao ser brasileiro/a:

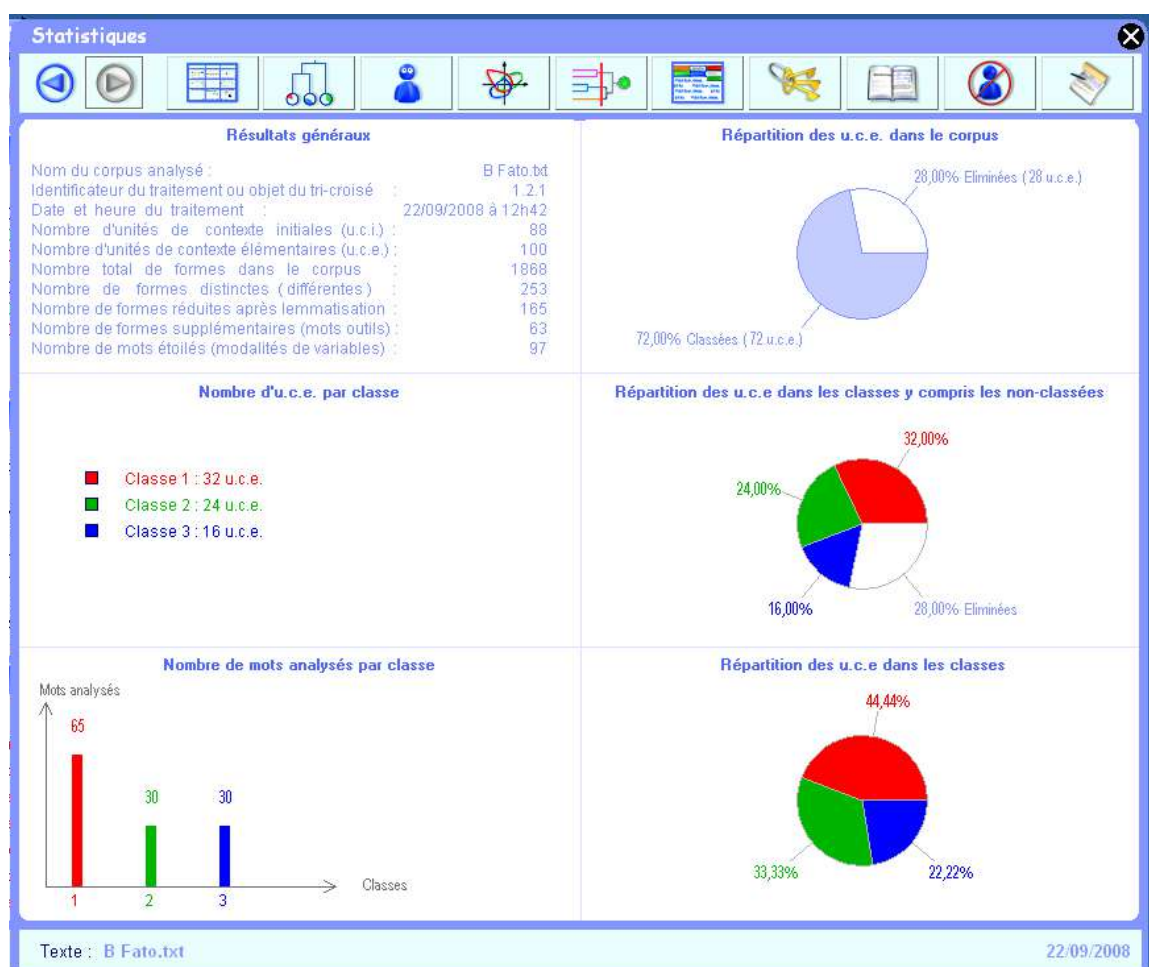
(...) porque saber envolve o desejo de saber ou desejo de não saber, envolve investimento e paixão em relação ao objeto do saber e ao ato do saber. Representar algo não é apenas a árida construção de um mapa cognitivo; é um ato que vem de gente que pensa e sente, que tem motivos e intenções, que sustenta uma identidade e que vive em um mundo social. (JOVCHELOVITCH 2000, p.177).

O primeiro recurso de análise às respostas para a questão foi o processamento computacional do Alceste. Os gráficos obtidos ofereceram elementos para o início do estudo. Para todo o material que compôs o *corpus* de análise, 72% foi utilizado para a formação de classes. O programa formou três classes e cada uma delas foi considerada neste trabalho como uma categoria, por revelar uma concentração temática relacionadas ao sentimento de nacionalidade.

Gráfico 15: Síntese do tratamento de análise léxica



**Gráfico 16: Distribuição percentual das classes geradas pelo processamento do Programa Alceste**



### **Classe 1: Sinto-me feliz**

Essa categoria foi marcada por somente uma palavra com  $\text{K}hi^2$  acima de 3.84<sup>57</sup>, valor limite para consideração das formas reduzidas representativas da classe segundo Camargo (2005). Felicidade é o sentimento que define a classe, marcada por respostas de sujeitos do sexo masculino. Ela é a maior das três classes e representa 44,44% do corpus analisado, conforme explicitado pela figura acima.

<sup>57</sup> Para Camargo, a escolha desse valor deve-se ao fato de o teste estatístico do *qui-quadrado* ser feito com base em uma tabela com grau de liberdade igual a 1 (2005, p. 520).

**Tabela 4:  $\text{Khi}^2$  e frequência da palavra mais representativa da Classe 1**

$\text{Khi}^2$	$f$	Formas Reduzidas
39.74	9	feliz

São respostas típicas dessa classe: “me sinto feliz, amo o meu Brasil, mesmo com seus defeitos e falhas, se cada um fizer sua parte, vamos chegar a ser primeiro mundo!”; “me sinto feliz, não haveria outro lugar no mundo em que eu me identificaria tanto como eu me identifico no Brasil”; “ me sinto feliz, com esperança de que um dia vamos poder pensar num Brasil de felicidade sem colocar a sujeira debaixo do tapete”.

### **Classe 2: Gosto, mas desgosto**

Essa classe representa 33,33% do corpus analisado pelo programa computacional. Ela é marcada por respostas de estudantes do sexo feminino, que afirmam gostar de serem brasileiras, mas que não deixam de “às vezes” sentirem “vergonha” das condutas dos governantes, mas não do povo, que é trabalhador: “eu gosto de ser brasileira, às vezes me sinto envergonhada de algumas atitudes de alguns cidadãos que estão no governo, mas acho o nosso povo um povo otimista trabalhador”, “gosto de ser brasileira, não nego. Mas as vezes me decepiono com a conduta do brasil. mas, por completo, gosto, adoro, ser brasileira”.

**Tabela 5:  $\text{Khi}^2$  e frequência das palavras mais representativas da Classe 2**

$\text{Khi}^2$	$f$	Formas Reduzidas
12.53	7	as
11.09	5	vezes
11.09	5	triste
11.09	5	gosto
7.65	5	uma
6.38	3	conhec+



### **Classe 3: Tenho esperança**

Por seu tamanho, essa é a classe com menor representatividade do total analisado pelo programa, pois possui apenas 22,22% das u.c.e. analisadas. As respostas que compõem essa classe são, em sua maior frequência, de estudantes do turno matutino.

Ela é marcada por respostas que tratam de uma esperança de mudança. Como tratado em trabalho anterior (NOVAES, 2006), a esperança é vista, como na metáfora de Furter (1979), como um trampolim para a mudança. A seguinte resposta oferece uma descrição do sentimento que caracteriza a classe: “me sinto bem, pois acredito que temos chance e capacidade de mudar a situação de nosso país. Com consciência e união isso será possível”.

**Tabela 6:  $Khi^2$  e frequência das palavras mais representativas da Classe 3**

<b><math>Khi^2</math></b>	<b><i>f</i></b>	<b>Formas Reduzidas</b>
12.00	14	orgulh+
6.75	5	acredito
4.40	15	brasil+
4.02	5	mudar

Com o intuito de motivar a discussão sobre o sentimento de nacionalidade, foi elaborada uma estratégia de rerepresentação dos dados sobre o sentimento de nacionalidade que não exigisse um grande tempo de explicação sobre o programa Alceste. Optou-se por apresentar a imagem a seguir, produzida pelo programa livre da IBM (Many Eyes), que considera apenas a frequência das palavras.



**Figura 24: Imagem apresentada aos estudantes para discussão sobre o sentimento de nacionalidade**

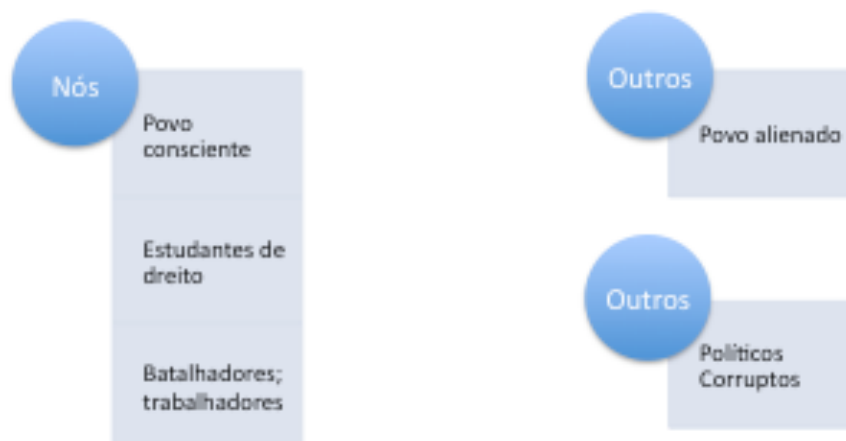
Referências sobre o sentimento de nacionalidade já tinham sido feitas nas entrevistas reflexivas quando das reflexões sobre as evocações para “Brasil” e “brasileiro/a”, evidenciando que o que faz nos sentir pertencente ao mesmo grupo de nacionais tem a ver com o compartilhamento de referências sobre o país, pois:

Uma vez que a nação articula sentimentos de “comunhão” (commonness) entre seus membros (mesmo que esta última não possa ser observada empiricamente), tal articulação deve estar intimamente associada à mediação ou transmissão das “narrativas-mestras” da nação aos seus membros. (...) Por outras palavras, o discurso nacional não é apenas uma expressão de determinados sentimentos nacionais, mas também um mecanismo que cria a nação enquanto uma comunidade. (SCHNEIDER, 2004, p. 100)

As narrativas sobre o sentimento de nacionalidade nas entrevistas coletivas, concentraram-se no orgulho e alegria que os estudantes têm de serem brasileiros. O discurso dos grupos não deixou, no entanto, de demonstrar a vergonha que sentem da corrupção dos políticos e uma sensação de impotência que provocaria, segundo eles, a passividade do povo.

Ao acreditar que comunidades nacionais são fortes referências para a formação da identidade dos sujeitos, percebe-se, por meio da insistente afirmação de quem somos “nós” e de quem são os “outros”, a caracterização de pelo menos

três grandes categorias de brasileiros. A identidade do “nós”, definida pelo trabalhador, batalhador, mas também futuro jurista consciente. A caracterização do “outro”, que também define a identidade do “nós” por oposição, é feita, definindo-se dois grupos distintos: a) um povo alienado; b) um político/governante corrupto.



#### 4.7 Ser jurista no Brasil

A última parte da entrevista reflexiva consistiu em debates sobre o que é ser jurista no Brasil e sobre o papel desse profissional frente ao país. Durante a atividade com o grupo da noite, o professor que havia cedido sua aula entrou na classe e começou a participar da discussão. Como os comentários dos alunos dos turnos matutino e noturno, as contribuições do docente também foram consideradas, sendo identificadas na apresentação a seguir.

##### 4.7.1 Por que estudar direito?

A primeira resposta de um dos alunos da noite sobre o porque eles tinham escolhido o direito como curso superior foi “dinheiro”. Os demais parecem ter ficado incomodados com a resposta do colega e disseram que é preciso ter vocação para

ser jurista. O aluno contestou o grupo dizendo: “Vocação é diferente de ganhar dinheiro, mas ganhar dinheiro não é nenhum pecado”.

Uma das estudantes do grupo falou do estímulo que lhe deu a tia, e da motivação de ter participado das eleições quando tinha dezesseis anos. Hoje afirma que o que a motiva é a busca pela justiça. Os demais estudantes da noite começam um debate sobre a hereditariedade na carreira. Dizem que os juristas normalmente são filhos de outros juristas, mas que eles não são assim, e que os pais deles não tiveram a chance que eles tiveram de ingressar no ensino superior. Concluíram concordando com a colega, ao afirmarem que o que os motiva a investir na carreira é a justiça.

O professor, não durante o debate dos alunos, mas ao final da entrevista, volta a essa questão e faz uma defesa de que “a profissão mais importante de todas é a advocacia”. Depois corrige sua fala e diz ser a docência a profissão mais importante. De acordo com o professor é a educação que muda o país, mas afirma inúmeras vezes que o advogado é, antes de tudo, um formador de opinião. Assim, ele associa o papel do professor ao do advogado, que, segundo ele, é, para ambos, o de formar opinião. Vale ressaltar que a todo tempo os alunos e a pesquisadora usaram o termo jurista, que abrange várias atividades profissionais, entretanto, o docente, em suas falas, usou apenas “advogado”.

Para a maioria dos estudantes da manhã, o que os levou a fazer direito foi a busca por “conhecimento”. Afirmaram que “o direito deveria ser dado no ensino fundamental”. Uma das alunas falou não só da importância de saber direito para ser um cidadão responsável e consciente, mas também porque ela queria saber como lidar com as “lacunas das leis”. À época da entrevista, ela trabalhava em uma empresa de contabilidade e não entendia por que havia tantas formas de lidar legalmente com a mesma questão. Outra colega disse que queria, e ainda quer, ser delegada. Gostaria de lidar com os conflitos no dia-a-dia. Um dos alunos, funcionário público da Justiça, afirmou que lá: “se você não é bacharel, você não é nada”, e reforçou dizendo que “há muito corporativismo de classe”.

Todos concordaram sobre o prestígio e o respeito de que tem o bacharel, mas só o aluno que trabalha na Justiça disse ter sido motivado por esse prestígio ao buscar a faculdade, os demais afirmaram que o que mais os motivou foram as possibilidades de trabalho e de poder compreender como se processa o direito, estando ainda associada ao ideário de justiça uma das justificativas.

Ao serem questionados sobre as maiores contribuições do curso, os estudantes disseram ser a “independência intelectual e profissional”, e uma aluna justificou: “no sentido de poder direcionar o meu destino com base no que aprendi”.

Metade dos alunos que participou das entrevistas coletivas estava estagiando. Os estudantes afirmaram que “nas aulas, adquirimos conhecimento, no estágio, desenvolvemos a prática, por caminhos, muitas vezes, não fornecidos pela faculdade”, sendo complementado por um colega: “O estágio me ofereceu a familiaridade com as dificuldades e viabilidades de interagir na prática”.

Ao serem questionados sobre os conhecimentos adquiridos em sala de aula afirmaram serem “conhecimentos históricos, políticos, econômicos e sociais, entre outros”. Mas quando a pesquisadora pediu que os estudantes os descrevessem, eles explicaram que agora têm uma visão menos rígida da realidade, que percebem que há várias formas de se ver a mesma coisa e que conseguem analisar melhor as coisas. Um estudante sintetiza: “Aprendi a falar depende”.

Assim, a expectativa dos alunos de o curso de direito oferecer um “saber fazer” que garantisse um ganho monetário foi satisfeita até o momento por uma via diferente, pela possibilidade dos estudantes definirem suas próprias trajetórias de vida, por conseguirem analisar a realidade de forma mais complexa. A independência financeira, dessa forma, passa a vez à uma independência mais ampla, propiciada pela análise abstrata, que permite aos estudantes darem conta de seus próprios devires.

#### 4.7.2 O papel do jurista

Quando questionados sobre o que é ser jurista no Brasil, os alunos da manhã dividiram suas percepções entre o profissional que deve “garantir a justiça e a honestidade” e aquele que “toma decisões de acordo com a Lei”, “que luta contra quem infringe a Lei”. Ficaram evidentes duas linhas de representações sobre o que é ser jurista, uma ancorada na ação em prol da justiça, outra ancorada na atividade técnica, que toma como instrumento a lei.

Os alunos da noite concentraram toda sua narrativa na descrição de um profissional que busca a justiça e afirmaram que ser jurista no Brasil:

---

É carregar o piano, uma responsabilidade muito grande, tendo em vista a carência cultural da sociedade e a falta de informações sobre assuntos de interesse coletivo e a responsabilidade de construir uma sociedade igualitária, onde todos possam gozar de direitos e deveres.

Diante da personalidade e do juramento, acredito que ser jurista no Brasil, seja a garantia e a proteção da sociedade.

Os juristas devem ter responsabilidade social, sem eximir as outras pessoas de parcela dessa responsabilidade.

Um profissional justo e conhecedor do direito.

É ter uma ampla visão da sociedade e fornecer críticas construtivas.

É poder servir ao seu país com o máximo de dignidade possível.

---

Durante a entrevista reflexiva com o grupo da noite, o professor que havia cedido sua aula para a atividade entrou na classe nesse momento e começou a participar da discussão. Os alunos estavam discutindo a contribuição dos juristas para a conquista do estado democrático de direito, com a elaboração da Constituição. Estavam dizendo que os estudantes de direito devem fazer diferença

na sociedade e que “existe uma cobrança maior da sociedade, porque existe uma confiança no estudante de direito”.

Foi nesse momento que o professor entrevistado disse que “a mídia ameaça a imagem do estudante de direito e cabe ao professor *incutir* a responsabilidade da profissão” (grifo apostro). Ele citou, ainda, o art. 5º. da Constituição e disse que julgamento justo é diferente de “põe na parede e fuzila”. “É papel do advogado, *formalizar opiniões*, buscar a atenção de todos, pois existe um desafio, da lei que pega ou não pega” (grifos apostros).

Um dos alunos citou “os direitos humanos, as leis maravilhosas, que são diferentes na realidade e não se aplicam”, fazendo uma crítica ao professor quanto ao papel do advogado. O docente se defendeu dizendo que “conhecimento é fundamental, mas também o reconhecimento do direito”. Disse que “o direito também é poder” e citou a Carta Magna. Completou afirmando que “a técnica é diferente do ambiente social” e que “trata-se de uma interpretação da realidade”. Por fim, o professor citou o exemplo do *impeachment* de Fernando Collor de Mello, defendendo o ex-presidente.

Os estudantes parecem não ter concordado com a visão de o jurista ter que manter de uma imagem de poder. Para o grupo de alunos da noite, o jurista deve ser, antes de tudo, o profissional responsável por garantir a justiça.

#### **4.7.3 Quais as contribuições dos juristas para o Brasil?**

Por fim, os estudantes falaram sobre as contribuições dos juristas para o Brasil. Apesar de os alunos da noite não terem concordado com o posicionamento do professor sobre o caso Collor e sobre a necessidade de manutenção de *status* do jurista brasileiro, eles concordaram que uma das contribuições do jurista deve ser a de formar opinião.

Delineou-se, tanto na entrevista da manhã como na da noite, duas linhas de representações sobre os juristas: a de formadores de opinião e a de organizadores e promotores da estabilidade social por meio da Lei. Quando formador de opinião, o jurista deve trabalhar para que os cidadãos se conscientizem, “oferecendo ferramentas para um trabalho social”. O jurista também deve oferecer “assessoria, seja ela oral ou expressa em todos os ramos jurídicos, coibindo qualquer tipo de lesão que a sociedade venha sofrer”.

A outra linha de representações centrou-se nas contribuições do jurista para a “garantia dos direitos fundamentais e organização social”. Segundo os estudantes, “os juristas contribuem para melhorar as relações entre as pessoas na sociedade”. Para um dos alunos, a “maior Contribuição [do jurista] é estar em defesa de nossa Constituição, onde a mesma reza a Igualdade e a justiça como valores supremos, defendendo desta forma um Estado Democrático”. Ressalta-se ainda a análise de um aluno do grupo da noite sobre isso:

Qualquer pessoa é um operador do direito, ou seja, sempre que houver demandas que configurem transgressão de um direito face a outro, tudo que estiver envolvido deverá considerado. Os juristas somente transcrevem isto, de modo peculiar, para livros e demais meios. Uma eventual evolução sempre é determinada, como se diz, por senso comum, pela sociedade. Mas acredito que melhores transcrições devam ser feitas, para atingir a sociedade como um todo.

Os estudantes, tanto da noite como da manhã, concluíram o debate com a mesma idéia, a de que “quem desenvolve a sociedade, e norteia esta, são os juristas”. Essa é uma representação que parece estar ancorada naquilo que foi debatido pela Assembléia Constituinte no momento de independência do Brasil. Sob essa ótica, a responsabilidade desse profissional é grande, e ele a cumpre “interpretando as normas que venham a surgir, e discutindo posicionamentos diversos e sempre buscando o melhor para a sociedade”.

A representação de que os cursos jurídicos devem formar profissionais aptos a governar e movimentar a burocracia estatal, ou seja, manter o Estado Nacional, se mantém mais de cento e oitenta anos depois. Uma representação que provoca um conflito se considerarmos que as 1.1080 faculdades (MEC/Inep, 2008), mais que



ensinar direito, deveriam capacitar pessoas para dirigir o país (ADORNO, 1988). Essa questão não foi sequer levantada pelos estudantes, que não associaram o grande número de formandos ao papel que devem cumprir.

#### 4.8 As principais metáforas, figuras da linguagem

De acordo com Spink,

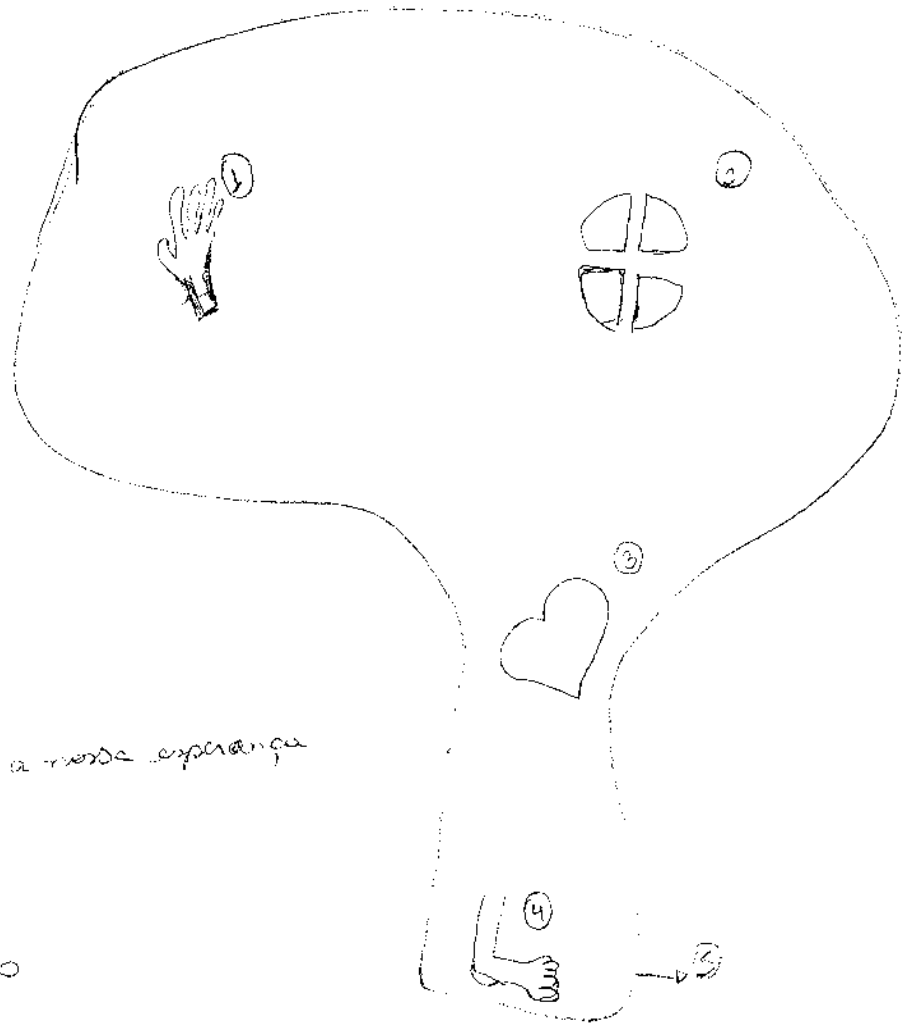
(...) o estudo empírico das representações sociais revela, freqüentemente, a concomitância de conteúdos mais estáveis e conteúdos mais dinâmicos, mais sujeitos à mudança. As representações sociais, portanto, são tanto a expressão de permanências culturais como são *locus* da multiplicidade, da diversidade e da contradição. (...) as representações sociais são campos socialmente estruturados na interface de contextos sociais de curto e longo alcances históricos. (SPINK, 1993, p. 6)

A análise das metáforas visíveis revelou que os estudantes ancoram suas representações de Brasil simultaneamente em elementos arcaicos, como o paraíso terreal, algo que povoava o imaginário dos europeus antes mesmo de sua chegada às terras brasileiras e elementos contemporâneos, como os problemas ambientais da poluição e do desmatamento e a corrupção localizada em Brasília.

Metáforas dominantes impuseram-se tanto nos desenhos como nas falas dos estudantes. Sobressai a metáfora de Brasil como um país que se define por si, que não faz fronteira com nenhum outro, nem com o Oceano, que não está fora, mas dentro de seus limites e a metáfora do coração associada ao brasileiro, um “homem cordial”.

Para os estudantes, no entanto, há mais de um brasileiro/a, há aqueles com os quais eles se identificam, que são batalhadores; e há os outros: o povo alienado, o político corrupto. Num exercício de alteridade, os estudantes afirmam que tornaram-se conscientes e associam isso à maturidade e ao curso superior. Um curso que forma profissionais que buscam a justiça, seja pela análise (e divulgação dessa análise) da sociedade, seja por lidarem tecnicamente com a lei. Discordam

quanto aos juristas defenderem um *status* de poder, mas afirmam que cabe a eles desenvolver e nortear a sociedade, alimentando a representação da profissão com a imagem que se construiu do bacharel em direito, a de direcionador dos destinos nacionais.



① - Futuro a nossa esperança nas mãos.

② DIVISÃO

③ coração

④ Pé

⑤ completo

**CAMINHAR PARA ONDE?**

## 5 Caminhar para onde?

Para encerrar o presente trabalho, e não concluí-lo, escolheu-se a metáfora do *caminho* (MAZZOTTI, 2008), pois ela carrega a imagem do que se pretendeu comunicar: o movimento, algo que continua e que segue adiante. Assim, as considerações provocadas pela pesquisa não se encerram em si, mas trazem elementos que tanto auxiliam a compreensão das simbolizações dos sujeitos como explicitam a importância de considerar as subjetividades na definição de políticas educativas.

O título da pesquisa – *Por uma análise psicossocial dos cursos de direito* – possui propositalmente duplo sentido: ao fazer uso da preposição “por”, faz referência a um percurso, mas também indica a defesa da análise psicossocial. O estudo das representações foi escolhido como meio de acesso, como um caminho que levou às simbolizações dos estudantes. Tal opção foi justificada pelas representações constituírem “elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo” (ALDA-MAZZOTTI, 2008, p. 21).

A educação formal constitui um dos principais mecanismos de propagação das informações e, entre elas, daquelas que permitem o compartilhamento das imagens nacionais. Isso pressuposto, tem-se que a construção da nação dá-se, em grande parte, no processo educativo, seja na educação infantil, no ensino fundamental, no médio ou no superior.

No contexto da fundação da nação brasileira, as faculdades de direito representaram especial expressão do movimento de elaboração do Brasil independente, uma vez que as nações, de acordo com a expressão cunhada por Anderson (2008), são comunidades imaginadas<sup>58</sup>, ou seja, construídas a partir de informações, símbolos e signos compartilhados pelos sujeitos sociais.

---

<sup>58</sup> De acordo com o autor, “as comunidades se distinguem não por sua falsidade/autenticidade, mas pelo estilo em que são imaginadas” (ANDERSON, 2008, p. 33).

A análise do contexto histórico permitiu observar que os cursos jurídicos contribuíram no contexto político – assim como o Romantismo no contexto artístico – para a construção de imagens sobre a ação de maneira a iniciar o desenvolvimento de um discurso próprio sobre o país e sobre as características do povo, uma vez que as primeiras faculdades de direito nasceram com o propósito de formar uma consciência jurídica apta a orientar os destinos nacionais.

De acordo com Hall, a “(...) cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (2002, p. 51). Um discurso expresso de maneiras várias, verbalmente, ou por meio de ações, comportamentos etc.. No caso da contribuição das faculdades de direito para a construção do discurso sobre a nação, existe um paradoxo, evidenciado principalmente pela manutenção de propostas curriculares e métodos de ensino ainda inspirados no denominado estilo coimbrão, comum à didática jurídica do Império. Naquela época, as faculdades de São Paulo e Olinda (posteriormente Recife) tinham como objetivo formar uma elite governante. O crescimento da oferta de cursos de direito nos cento e oitenta e três anos que se passaram evidencia o conflito entre o propósito de formar quadros dirigentes – por meio de um currículo e metodologia específicos, jurídicos – e a grande quantidade de egressos que deverá ocupar tais funções.

O fato de ser um paradoxo, contudo, não deixa de evidenciar que esse é um saber construído e compartilhado sobre o que é ser jurista no Brasil. Tal saber indica que representações foram sendo consolidadas ao longo dos anos, orientadas por motivos distintos, dentre eles, aquele que possui grande força persuasiva, o *status* que possui o bacharel.

O fenômeno do bacharelismo, em especial aquele que se refere ao bacharel em direito, contribuiu para a construção das subjetividades dos estudantes nos âmbitos sociais e psicológicos, ou seja, psicossociais. Com base nas informações organizadas nesta pesquisa, mostra-se evidente que ações em prol da formação de profissionais comprometidos exigirão a promoção de mudanças no contexto do ensino superior em direito. Para tal, serão necessárias políticas projetadas com base nos processos simbólicos dos sujeitos envolvidos no contexto educativo.

Evidencia-se também que o estudo das representações proporciona a compreensão das conjunturas educacionais e oferece os elementos para a promoção da mudança, propagação e construção de novos saberes. A identificação das representações construídas pelos sujeitos sobre os objetos permite a exposição das mesmas à análise constante, em especial porque as representações são construídas na vida cotidiana. Uma atividade destinada aos educadores preocupados com a formação de profissionais comprometidos e ao planejamento de ações que levem em consideração a realidade social mais ampla.

Para a realização de um estudo das representações é preciso considerar que elas constituem um tipo de conhecimento que possui estruturalmente duas faces<sup>59</sup>: uma figurativa e outra simbólica (MOSCOVICI, 1978). Em outras palavras, é preciso estar atento ao processo de objetivação-ancoragem, quando os sujeitos sociais destacam uma figura ao mesmo tempo em que lhe atribuem sentido.

No desenvolvimento do presente trabalho, a identificação das figuras e seus sentidos ocorreu recorrendo-se a metáforas, ao solicitar-se que os estudantes de direito, por meio de desenhos e da palavra escrita e falada, expressassem suas representações sobre Brasil e sobre ser brasileiro/a.

Segundo Alda-Mazzotti, “há muitas formas de conceber e de abordar as representações sociais, relacionando-as ou não ao imaginário social” (2008, p. 21)<sup>60</sup>. A forma escolhida aqui foi a da figura, uma forma que oferece relações com o imaginário sobre o país. Como no grego *metaphòra*<sup>61</sup>, a figura da linguagem auxiliou o caminhar investigativo, ao nos transportar às dimensões figurativa e simbólica das representações sociais (Moscovici, 1978). Nessa empreitada, os mapas – metáforas visíveis – revelaram que o Brasil não possui fronteiras com o exterior, e, como numa Jangada de Pedra, o país vagueia num vazio.

---

<sup>59</sup> Para Moscovici, as duas faces da representação são “(...) tão pouco dissociáveis quanto a página da frente e o verso de uma folha de papel” (1978, p. 65).

<sup>60</sup> De acordo com a autora, as representações são associadas ao imaginário quando a ênfase recai sobre o caráter simbólico da atividade representativa de sujeitos que partilham uma mesma condição ou experiência social.

<sup>61</sup> O prefixo *met(a)-* tem sentido de no meio de, entre, em seguida, depois. O sufixo *-fora* (em grego *phorá*) designa ação de levar, de carregar à frente (CUNHA, 2007).

Foi também por meio das metáforas que se identificou que o Oceano Atlântico, que trouxe europeus e africanos, não está fora, mas dentro dos limites territoriais, dentro de nós, brasileiros. O discurso dos estudantes revelou, contudo, que há diferentes tipos de brasileiros. De acordo com os participantes da pesquisa, há um povo que é trabalhador, lutador, com o qual se identificam; mas há outro povo, alienado e passivo que, de forma complementar, convive com os políticos corruptos.

O povo alienado e passivo, bem como os políticos corruptos são os *outros*, os brasileiros dos quais os estudantes têm vergonha. Das belezas naturais, do motivo edênico, no entanto, todos têm orgulho. E num misto de vergonha e orgulho, gostar e desgostar que o/a brasileiro/a “vai levando a vida”. Essa variação de emoções que está presente no coração dos brasileiros/as é que nos definiria como “homens cordiais” (HOLANDA, 2006).

Tais metáforas carregam imagens que compõem as representações do país e de ser brasileiro/a e, ao fazerem isso, evidenciam os sentidos atribuídos pelos sujeitos sociais à sua atuação no mundo, uma vez que as representações construídas sobre Brasil e sobre ser brasileiro/a também possuem uma função orientadora das ações. As representações, nesse sentido, guiam os comportamentos e as práticas, definindo para os sujeitos o que é esperado deles nos contextos sociais.

Assim, as representações constituem uma forma de conhecimento social e, tal como descrito por Moscovici (1978), possuem três dimensões: informacional (dimensão relacionada à organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social), imagética (ou campo de representação), que diz respeito ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação, e atitudinal, relativa ao posicionamento favorável ou desfavorável frente ao objeto de representação.

Para que se tenha uma visão panorâmica das representações, é necessário considerar as três dimensões. Os resultados da pesquisa apresentaram elementos

sobre as imagens, por meio das metáforas visuais e verbais, e sobre as atitudes, sobretudo pela definição dos brasileiros como cordiais. O que fica marcante é a pouca informação que os estudantes possuem sobre seu próprio país, chegando a desenhar elefante na Amazônia. Os mapas, em sua maioria, são esquematizações simples, elaborados com base em informações obtidas nos níveis básico e fundamental de ensino.

A falta de informações sobre o país pode ser interpretado também como indício de o Brasil se conter em si, ou seja, de não fazer fronteiras, pairar só num universo em branco. Nesse sentido, como seria possível constituir uma identidade nacional, se não há alteridade?

As informações sobre o país explicitadas nos discursos dos estudantes são insuficientes para que se formem como profissionais comprometidos. Será necessário que as faculdades como a pesquisada invistam na propagação de conhecimentos acadêmicos específicos, pois é somente com o pleno domínio do currículo básico, ou seja, das informações necessárias às elaborações de representações mais complexas, que os estudantes poderão identificá-las e expô-las à reflexão, num movimento que permitirá implicação pessoal, algo que só é possível a partir de uma consciência identitária.

Dentre esses conhecimentos específicos parece claro que um dos conteúdos a ser melhor trabalhado no currículo, e que permitiria ampliar a complexidade dos conhecimentos dos alunos dos cursos de direito – ao permitir a construção de representações que iriam minimamente se aproximar dos anseios dos acadêmicos de participar da construção da nação – seria o conteúdo histórico. Como não há identidade sem memória e sem história, a compreensão problematizada da história do Brasil, agora analisada em termos mais aprofundados do que no Ensino Médio, poderia oferecer ao futuro bacharel uma visão mais ampla do lugar profissional a ser construído no contexto nacional, pois somente novas construções representacionais superarão o conflito que hoje se instala na formação dos cursos de direito. Sem elementos para novas construções, os cursos e os alunos repetem possibilidades e heranças construídas em outros tempos e não buscam novos desafios fundamentais que os profissionais de direito podem oferecer.



Exclusivamente, um maior conhecimento sobre a história nacional, contudo, não dará conta da promoção dos sujeitos em profissionais comprometidos, protagonistas, pois tal mudança exige que os estudantes de direito também tenham pleno acesso a um repertório de informações acadêmicas específicas, que possuam domínio de técnicas, e desfrutem de cultura geral. Assim, ao deterem mais elementos para compor a dimensão informacional das representações, será possível que a educação superior atinja sua finalidade, formando sujeitos capazes de questionar suas próprias percepções de mundo, e de vivenciar constantemente o ato ação-reflexão (FREIRE, 1980).

Será necessário ainda que o ensino superior adote outras posturas no processo de ensino aprendizagem, ao formar docentes capazes de desconstruírem a idéia de que ensinar direito significa “ensinar a *encarar* e *acatar* o direito” (FARIA, 1987, p. 50). Para isso, os docentes têm de se identificarem como tal, e não como “advogados que também dão aula”. Em síntese, há que se ter investimento na formação profissional do docente em direito.

Como exposto, a existência de protagonismo social em uma realidade como a nação requer dos atores participação e atuação no devir social mais amplo (BARRIENTOS e LASCANO, 2000). Para que isso ocorra, entretanto, os sujeitos precisam interpretar sua cultura, problematizar e compreender sua participação na construção e modificação da realidade social. Nesse sentido, as instituições de ensino também devem investir na construção do conhecimento por parte dos alunos, considerando suas três dimensões: atitude, imagem e informação. Só com o investimento em todas as dimensões os futuros profissionais terão elementos para a construção identitária profissional, algo que definirá sua atuação frente ao país.

A análise psicossocial realizada aqui explicita a necessidade de investimento em políticas educacionais que permitam a construção de um repertório cultural mais amplo por parte dos estudantes, pois os alunos precisam conhecer a si e ao mundo para se implicarem socialmente, uma vez que a conscientização está baseada na relação consciência-mundo (FREIRE, 1980).

Os autores que trabalham a temática do ensino jurídico consultados na elaboração deste trabalho corroboram tal perspectiva, ao evidenciarem a importância de se alargar o conhecimento dos estudantes sobre temáticas específicas, o que levaria à ampliação da responsabilidade ética no contexto dos cursos de direito. Para esses autores, há uma associação ente a crise do ensino jurídico e o descrédito nas instituições públicas encarregadas de administrar a justiça, descrédito refletido na imagem que se constrói sobre a atuação dos juristas, em especial, dos advogados.

Com isso exposto, cabe às faculdades de direito investir na mudança, na inovação<sup>62</sup> e, para que possam inovar – ou seja, agir com o propósito de transformar a realidade – os estudantes precisam estar aptos a identificarem suas existências com aquilo que o mundo os dispõe. O papel do ensino superior é oferecer a maior gama possível de elementos para a identificação dos sujeitos em suas realidades, pois, de acordo com a pesquisa, a eles falta informação e acesso aos conteúdos necessários à construção de um saber que os permita agir de forma socialmente comprometida.

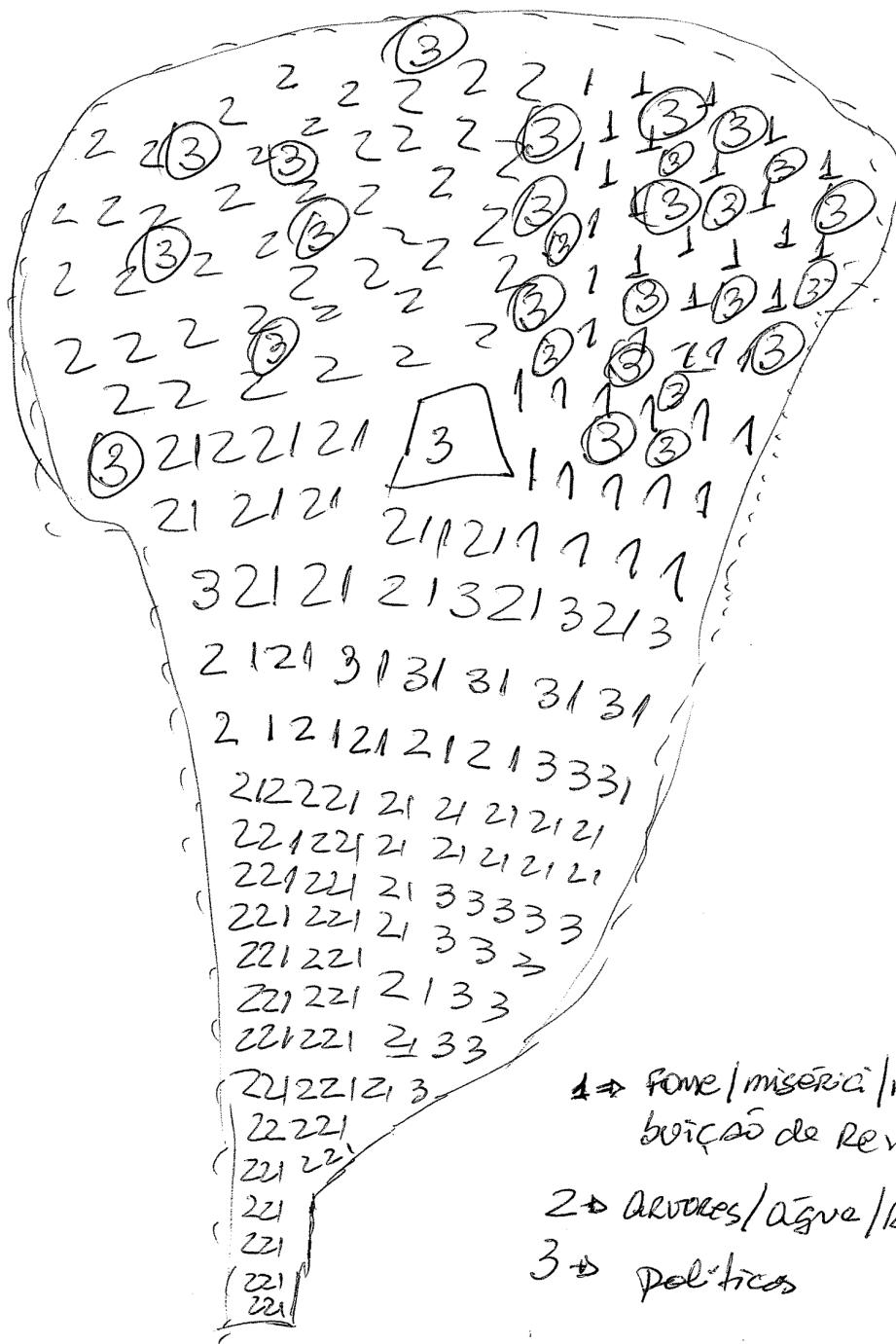
Uma vez que os estudantes possam refletir sobre suas representações, transformando-as, também transformarão a si e a seu grupo, tendo em vista que os sujeitos são definidos, mas também definem suas realidades. A educação superior, ao promover tal mudança, oferecerá ao estudante a oportunidade de construir seu devir, bem como o de seu grupo, pois, ao promover novas representações,

---

<sup>62</sup> Como afirma Moscovici (1996, p.27), “A inovação tem valor imperativo na sociedade, com o mesmo direito que a conformidade. Deste ponto de vista, a inovação não deve ser considerada como um fenômeno secundário, uma forma de desvio ou de não conformidade, pois é preciso tomá-la como o que é: um processo fundamental da existência social. A inovação pressupõe um conflito cuja solução depende tanto das forças de mudança como das forças de controle. A tensão entre os que devem defender certas normas, opiniões e valores e os que vão advogar por outras normas, opiniões ou valores, a fim de mudar os existentes, é o resultado sobre o que se baseia a evolução de uma sociedade”. - No original: *“La innovación tiene valor de imperativo en la sociedad, con el mismo derecho que la conformidad. Desde este punto de vista, la innovación no debe considerar-se como un fenómeno secundario, una forma de desviación o de no conformidad, sino que es preciso tomarla en lo que es: un proceso fundamental de la existencia social. La innovación presupone un conflicto cuya solución depende tanto de las fuerzas de cambio como de las fuerzas de control. La tensión entre los que deben defender ciertas normas, opiniones o valores, a fin de cambiar los existentes, es el resultado sobre el que descansa la evolución de una sociedad”*.

favorecerá a constante reflexão e ação implicada, protagonista por parte dos sujeitos, futuros profissionais.

Evidentemente existem outras formas de mudanças das significações. A experiência (JODELET, 2001), o cotidiano adverso daquele propagado nos bancos universitários, será sem dúvida um fator preponderante para mudança dessas representações. No entanto, os cursos de direito poderiam tomar a frente e em uma empreitada conscientizadora, empreender novos rumos, novas trajetórias, novas construções para fazer do profissional de direito um protagonista social, nos termos – mas provavelmente não na forma – das aspirações daqueles que iniciaram os cursos de direito no Brasil.



- 1 → fome / miséria / má distribuição de renda
- 2 → árvores / água / riquezas
- 3 → políticos

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## Referências Bibliográficas

ABRIC, Jean-Claude. Représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques Sociales et Représentations**. Paris: PUF, 1994.

ACOSTA, Sandra Ferreira. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. **Escola**: As imagens que as representações sociais revelam. 2005. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

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

AFONSO, Paulo. Festival como Exercício do Protagonismo Juvenil. In: **Festival da Juventude**: protagonismo juvenil nas políticas públicas do nordeste - mudanças e esperanças. Recife: EQUIP, 2003.

ALAMBERT, Francisco. **Dom Pedro I**. O Imperador Cordial. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

ALBA, Martha de. El método ALCESTE y su aplicación AL estudio de las representaciones sociales Del espacio urbano: El caso de La Ciudad de México. **Papers on Social Representations / Textes sur les représentations sociales**, vol. 13, p. 1.1-1.20, 2004. Disponível em: [http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2004/13\\_01Alb.pdf](http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2004/13_01Alb.pdf). Acesso 12 jan. 2010.

ANDERSON, Benedict R. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Oswald de. Manifesto da Poesia Pau Brasil, in: ANDRADE, Oswald de. **Pau Brasil**. São Paulo: Ed. Globo, 2003.

ARRUDA, Angela. O Brasil e sua gente: representações sociais em 500 anos. In: **Psicologia & Sociedade**, v. 12 (1/2), p. 18-31; 2000.

\_\_\_\_\_. O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro: negociando a diferença. In A. Arruda (Org.), **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: emergência e conflito na psicologia social. In: L. A. Batista (Org.). **Anuário do Laboratório de subjetividade política**, v.1, n.1, 1992.

ARRUDA, Angela; CRUZ, Ana Carolina Dias; NOVAES, Adelina de Oliveira. Paraíso Terrenal y selva de piedra: representaciones sociales de Brasil y sus habitantes en la telenovela Uga Uga. In: **VII Conferencia Internacional de Representaciones Sociales**, Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, 2004.

ARRUDA, Angela; GONÇALVES, Luana Pedrosa Vital; MULULO, Sara Costa Cabral. Viajando com jovens universitários pelas diversas brasileiras: representações sociais e estereótipos. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 503-511, jul./set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n3/v13n3a11.pdf>. Acesso 15 jan. 2010.

ARRUDA, Angela; SOUSA, Clarilza Prado de. Projeto de Pesquisa: Imaginários Latino-Americanos. Registrado com o número 02/12209-7 junto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), 2006.

ARRUDA, Angela; ULUP, Lilian. Brasil imaginado: representaciones sociales de jóvenes universitários. In: Arruda, A.; de Alba, M. (Coords.) **Espacios imaginários y representaciones sociales**: aportes desde Latinoamérica. Barcelona: Anthropos Editorial; México UAM – Iztapalapa. Div. Ciências Sociales y Humanidades, 2007.

ARRUDA JÚNIOR, Eduardo de Lima. **Advogados e Mercado de Trabalho**. Um ensaio sobre a crise de identidade sócio-profissional dos bacharéis em direito no Brasil. Campinas: Julex, 1988.

BACKES, Carmen. **O que é ser brasileiro 500 anos depois?** In: Association Lacanienne Internationale – Articles, 2001. Disponível em: [http://www.freud-lacan.com/articles/article.php?id\\_article=00281](http://www.freud-lacan.com/articles/article.php?id_article=00281). Acesso 30 mar. 2010.

BANCHS, María Auxiliadora. El papel de la emoción en la construcción de representaciones sociales: invitación para una reflexión teórica. In: **Papers on Social Representations/ Textes sur les représentations sociales**, v.5, n.2, p. 113-125, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BARRIENTOS, Grimaldo Ríos; LASCANO, Ramón Eduardo. Protagonismo Infantil: aspectos conceptuales y estratégicos. In: **Imagine**, 2000. Disponível em <http://www.imagine.com.ar/yachay/protagonismo.htm>. Acesso 20 abr. 2010.

BASTOS, Aurélio Wander. **O Ensino Jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Lumen Júris, 2000.

\_\_\_\_\_. O Estado e a Formação dos Currículos Jurídicos no Brasil. In: Bastos. Aurélio Wander (Coo.). **Os Cursos Jurídicos e as Elites Brasileiras**. Brasília: Câmara dos Deputados – Centro de Documentação e Informação, 1978.

BAUER, Martin W. Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUER, Martin W.; GASKEL, George. Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEN-ASHER, Smadar. Hegemonic, Emancipated and Polemic Social Representations: Parental Dialogue Regarding Israeli Naval Commandos Training in

Polluted Water. In: **Papers on Social Representations/ Textes sur les représentations sociales**, v. 12, p. 6.1-6.12, 2003. Disponível em: [http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2003/12\\_06Ben.pdf](http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2003/12_06Ben.pdf). Acesso 29 out. 2009.

BERGMAN, Manfred Max. Would the Real Social Representation Please Stand Up? Three Levels of Analysis of Social Representations of European American and Mexican American Identity. In: **Papers on Social Representations/ Textes sur les représentations sociales**, v. 1, n. 8, p. 4.1-4.17, 1999. Disponível em: [http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1999/8\\_4Bergm.pdf](http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1999/8_4Bergm.pdf). Acesso 29 out. 2009.

BEVILÁQUA. Clóvis. **História da Faculdade de Direito do Recife**. Brasília: INL; Conselho Federal de Cultura, 1977.

BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico**. São Paulo: Ícone, 1995.

BONELLI, Maria da Glória. **Profissionalismo e política no mundo do direito**: as relações dos advogados, desembargadores, procuradores de justiça e delegados de polícia com o Estado. São Carlos: EdUFSCar: Editora Sumaré, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Código de Processo Penal, 2003.

BRASIL/ MEC. **Novos caminhos para a educação Superior**. Seminário Internacional Universidade XXI, Brasília, 25 a 28 novembro de 2003. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso 12 out. de 2009.

\_\_\_\_\_. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso 28 out. 2009.

BRUNNER, José Joaquín. **Educación Superior y Globalización**. Conferência realizada por ocasião da inauguração do curso “Gestión y Liderazgo Universitario” (IGLU) Universidad de Santiago de Chile, em 1º de julho de 1996. Disponível em:



[http://www.drii.usach.cl/drii/images/stories/Archivos/informe\\_iglu\\_2008\\_pdf.pdf](http://www.drii.usach.cl/drii/images/stories/Archivos/informe_iglu_2008_pdf.pdf).

Acesso 30 dez. 2008.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutemberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo. UNESP, 1999.

CAMARGO Brígido Vizeu. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUINO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (Orgs.) **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. O motivo edênico no imaginário social brasileiro. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 13, n. 38, out. 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69091998000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000300004&lng=pt&nrm=iso). Acesso 21 mar. 2010.

CASADO, Elisa G. La teoria de lãs representaciones sociales. In: CASADO, Elisa G.; CALONGE, Sary. **Conocimiento social y sentido común**. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación – Universidad Central de Venezuela, 2001.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CATANI, João Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A Educação Superior**. São Paulo: Xamã, 2002.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação Superior; conceitos, definições e classificações**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: [http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B709A3FE7-41D9-45D0-BF64-139CA5E7E655%7D\\_educacao\\_superior\\_n8\\_112.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B709A3FE7-41D9-45D0-BF64-139CA5E7E655%7D_educacao_superior_n8_112.pdf). Acesso 10 mar. 2010.

CERQUEIRA, Daniel Torres; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. **180 Anos de Ensino Jurídico no Brasil**. Campinas, SP: Millennium Editora, 2007.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, dez. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso 28 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. **Introdução à história da Filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CRUZ, Ana Carolina Dias; ARRUDA, Angela. Por um estudo do ausente: a ausência como objetivação da alteridade em mapas mentais do Brasil. In: Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, ano 8, n.3, Rio de Janeiro: 2008. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v8n3/artigos/pdf/v8n3a16.pdf> Acesso 30 out. 2009.

CPDOC-FGV/ISER. **Lei, justiça e cidadania**. Rio de Janeiro, Cpdoc-FGV/ISER, 1997.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Lisboa: Lexikon, 2007.

DECCA, Edgar Salvadori de. As metáforas da identidade em raízes do Brasil: decifra-me ou te devoro. **Varia hist.**, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, dez. 2006. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-87752006000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752006000200010&lng=pt&nrm=iso). Acesso 21 mar. 2010.

DEMO, Pedro. Universidade e Reconstrução do Conhecimento. In: **Ensaio: aval.**

**Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 23, p. 129-144, abr./jun. 1999.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Comercialização no Ensino Superior: é possível manter a idéia de bem público? **Revista Educação e Sociedade**. Volume 24 – Número Especial – 2003.

DIREITO GV – Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas. **Projeto de Desenvolvimento Institucional 2007-2011**. Disponível em:

<http://www.direitogv.com.br/subportais/PDI%20-%20DIREITO%20GV%20-%202003-2008.pdf>. Acesso 30 mar. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, João Afrânio Mendes. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: **Políticas e gestão da Educação Superior**: transformações recentes e debates atuais. DOURADO, Luiz Fernandes;

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In: BROCK, C. SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. P. 197-240.

ECHABE, Agustin Echebarría; CASTRO, Jose L. Gonzales. Social Knowledge, Identities and Social Practices, In: **Papers on Social Representations**, v. 2, n. 2, p. 117-125, 1993.

ENQUITA, Mariano Fernández. Educa en el siglo XXI. La institución escolar en la era global, informacional y transformacional. In: MACIEL, Margareth de Fátima; GUILHERMETI, Paulo; HEROLD JR., Carlos; NEUVALD, Luciane (Orgs.) **Educação e Alteridade**. Guarapuava, Paraná: Editora Unicentro, 2007.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Calouros de classe mais baixa superam elite na USP**. 11 de setembro de 2009. Disponível em:

<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,calouros-de-classe-mais-baixa-superam-elite-na-usp,433208,0.htm>. Acesso 30 mar. 2010.

FALCÃO, Joaquim. Mercado de trabalho e ensino jurídico. In: **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, vol. 7, n.1, 1983.

FANFANI, Emílio Tenti. **Mirar la escuela desde afuera**. In: FANFANI, E. T. **Nuevos temas en la agenda de política educativa**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008.

FARIA, José Eduardo. **A Reforma do Ensino Jurídico**. Porto Alegre: Fabris, 1987.

\_\_\_\_\_. Positivismo x jusnaturalismo: um falso dilema, in: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de (Org.). **O direito achado na rua**. Brasília: Editora UnB, 1988. (p. 23).

FARR, Robert M. **As raízes da psicologia social moderna**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FELIX, Loussia Penha Musse. Competências no Processo de Formação do Bacharel em Direito: perspectivas para integração das demandas relativas ao estudante e às carreiras jurídicas. In: **Boletim Educação Jurídica**. Direito GV. N. 2. Vol. 2. Abril-junho, 2008.

\_\_\_\_\_. Projeto Alfa Tuning e a área do Direito: competências como eixo da formação na perspectiva latino-americana. In: **Notícia do Direito Brasileiro**. Ronaldo Rebelle de Brito Poletti (Dir.). Nova Série, n. 13 (2006). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2006.

FERRAZ JR., Tércio Sampaio. **Introdução ao Estudo do Direito**: técnica, decisão, dominação. São Paulo, Atlas, 2003.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1986.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Plano, 2003

FRANCO, Maria Laura P. B.; ZIBAS, Dagmar. M. L. (Org.) **Final do Século**. Desafios

da Educação na América Latina. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. 3ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Global: São Paulo: 2003.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Escola de cirurgia da Bahia. **Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930)**. Casa de Oswaldo Cruz / Fiocruz. Disponível em:

<http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/P/verbetes/escirba.htm#topo>. Acesso 30 mar. 2010.

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). **Indicadores de CT&I em São Paulo – 2004**. Disponível em:

[http://www.fapesp.br/materia.php?data\[id\\_materia\]=2060](http://www.fapesp.br/materia.php?data[id_materia]=2060). Acesso 17 jun. 2006.

FURTER, Pierre. **Educação e Vida**. Petrópolis: Vozes, 1979.

GATTI, Bernardete Angelina Gatti. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GHIRADI, José Garcez. Apresentação. In: GHIRADI, José Garcez. (org.). **Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009.

GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert. *Tuning Educational Structures in Europe-Final Repor-Pilot Project Phase 1*. Universidad de Deusto Bilbao, 2003. Disponível em: <http://unideusto.org/tuning>. Acesso 15 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. *Tuning Educational Structures in Europe-Universities Contribution to the Bologna Process*. Universidad de Deusto Bilbao, 2003. Disponível em:

<http://unideusto.org/tuning>. Acesso 15 jul. 2008.

GUERRERO TAPIA, Alfredo. Imágenes de América Latina y México a través de los mapas mentales. In: Arruda, A.; de Alba, M. (Coords.) **Espacios imaginários y representaciones sociales**: aportes desde Latinoamérica. Barcelona: Anthropos Editorial; México UAM – Iztapalapa. Div. Ciências Sociais y Humanidades, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HADDAD, Fernando. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. s/d. Disponível em: [HTTP://catalogo.mec.gov.br](http://catalogo.mec.gov.br). Acesso 01/03/2010.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

\_\_\_\_\_. Representação Social: Fenômenos, Conceitos e Teoria. Traduzido de Jodelet, Denise. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In : Moscovici, S. (Org.). **Psychologie Sociale**. Paris: Presses Universitaires de France. Traduzido por Marcelo Saldanha da Gama. Rio de Janeiro: FGV, 1988.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do Saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais e Esfera Pública**: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Re(des)cobrimo o outro: para um entendimento da alteridade na teoria das representações sociais. In: ARRUDA, A. (Org.) **Representando a Alteridade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Faculdades de Direito ou Fábricas de Ilusões?** Rio de Janeiro: IDES: Letra Capital, 1999.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In: LANE, S. T. M. e Sawaia, B. B. (orgs.). **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino Jurídico e Mudança Social**. São Paulo: Atlas, 2009.

MAMALI, Catalin. The value of images for exploring the functions of social representations: toward self-generated pictorial social representations. A comment on “History, emotions and hetero-referential representations” by Sen and Wagner. In: **Papers on Social Representations / Textes sur les représentations sociales**, vol. 15, p. 3.1-3.9, 2006.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, Especial - out. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso 28 mar. 2010.

MARKOVA, Ivana. **Dialogicidade e Representações Sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.

MAZZOTTI, Tarso. Núcleo figurativo: *themata* ou metáforas. In: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**, n.14/15, p. 105 – 114, 2002.

\_\_\_\_\_. **Doutrinas Pedagógicas**, máquinas produtoras de litígios. Marília: Poësis Editora, 2008.

MILGRAM, Stanley; JODELET, Denise. Psychological maps of Paris. In: PROSHANSKY, H. M.; ITTESON, W. H.; RIVILIN, L. G. (eds.) **Environmental**

**psychology**: People and their physical settings. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1996.

MONS, Alain. A metáfora social: imagem, território e comunicação. Porto, Portugal: Editora Rés, s/d.

MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

\_\_\_\_\_. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social, Petrópolis : Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Psicología de las minorias activas**. Madrid, Espanha: Morata, 1996.

\_\_\_\_\_. Notes towards a description of social representations. **European Journal of Social Psychology**, n. 18, p. 211-250, 1988.

\_\_\_\_\_. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da Cultura Brasileira**: 1933-1974. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MUÑOZ, Víctor Manuel Rosario. **Discurso y Poder en la Universidad Pública Mexicana**. Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara, 2003.

NETO, Guilherme Marback. **Avaliação**: Instrumento de Gestão Universitária. Ed. Hoper, 2007.



NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Diversificação do sistema de educação terciária: um desafio para o Brasil. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 15, n. 1, Apr. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702003000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso 28 mar. 2010.

NOVAES, Adelina de Oliveira. Brasil: representações sociais de estudantes de pedagogia. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NOVAES, Adelina de Oliveira; CRUZ, Ana Carolina Dias. 2003. **Paraíso Terreal na Metáfora do Descobrimento**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Psicologia) Instituto de Psicologia – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. A conquista do espaço: sertão e fronteira no pensamento brasileiro. **Hist. cienc. saude-Manguinhos** [online]. 1998, vol.5, suppl., pp. 195-215. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59701998000400011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701998000400011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso 21 mar. 2010.

OLIVEIRA, Rômulo Andre Alegretti de. **Ensino Jurídico no Brasil: qualidade e Risco**. Passo Fundo: UPF, 2003.

OLIVEN, Arabela Campos. A marca de origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, mai./ago. 2005. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200007&lng=en&nrm=iso). Acesso 28 mar. 2010.

ORSO, José Paulino. A criação da Universidade e o projeto burguês de educação no Brasil. In. ORSO, José Paulino et al.(org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas: Autores Associados, 2007.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas: Papyrus, 1997.

PENTEADO, Sílvia Teixeira. **Identidade e Poder na Universidade**. 2 ed. São Paulo: Santos, SP: Cortez Editora; UNISANTA Editora, 1998.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Representações sociais de jovens sobre violência e a urgência na formação de professores. In: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**, n.14/15, p. 347 – 367, 2002.

PRADO, Paulo. Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira. São Paulo: IBRASA; Brasília: INL/MEC, 1981.

PORTO, Cláudio; RÉGNIER, Karla. **O Ensino Superior no mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>. Acesso 28 mar. 2010.

POUBEL, Carmem Leonardo do Vale. Advogado: doutor por excelência. In: OAB: **Revista Atualidades Jurídicas**. Vol. 2, mai/jun 2008. Disponível em <http://www.oab.org.br/oabeditora/users/revista/1211290605174218181901.pdf>. Acesso 28 mar. 2010.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **O povo brasileiro - A formação e o sentido do Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2007.

RODRIGUES, Maria Lucia; FRANCO, Maria Laura. (Orgs). **Novos rumos do ensino superior**. São Paulo: PUC/SP-NEMESS, 1997.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino Jurídico e Direito Alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do Direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino**. Florianópolis:

Fundação Boiteux, 2002.

ROMANO, Roberto. **A Universidade no próximo milênio**: bases histórico-filosóficas da pesquisa. In: *Educação, Universidade e Pesquisa*. Org.: Kester Carrara. Marília: Unesp-Marília-Publicações; São Paulo: FAPESP, 2001.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. Rio Grande do Sul: Editora Universidade de Passo Fundo, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. Em SPINK, M.J.P. (Org.) **O Conhecimento no cotidiano: as Representações Sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

\_\_\_\_\_. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SALMERON, Roberto A. In: LOUREIRO, I. & DEL-MASSO, M. C. **Tempos de greve na Universidade Pública**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002.

SAMPAIO JUNIOR, Tércio. **Introdução ao estudo do direito**. São Paulo: Atlas, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade, 8ª ed., São Paulo: Editora Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Uma cartografia simbólica das representações sociais: o caso do direito. In: SANTOS, B. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

SARAMAGO, José. **A Jangada de Pedra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SARDINHA, Tony Berber. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SCAFF, Fernando Facury. Ensino Jurídico: o controle público e social da atividade educacional. In: Ordem dos Advogados do Brasil. **OAB Recomenda: um retrato dos cursos jurídicos**. Ordem dos Advogados do Brasil, Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2001.

SCHNEIDER, Jens. Discursos simbólicos e símbolos discursivos: considerações sobre a etnografia da identidade nacional. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, abr. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132004000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132004000100004&lng=pt&nrm=iso). (Acesso 21 mar. 2010).

\_\_\_\_\_. **A Universidade do Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SILVA, Amós Coelho. Etimologia Clássica e Moderna. **Anais do V Congresso Nacional de Lingüística e Filologia**, 2001. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/vcnlf/anais%20v/civ6\\_10.htm](http://www.filologia.org.br/vcnlf/anais%20v/civ6_10.htm). Acesso 16 mar. 2010.

SILVA, Elza Maria Tavares. Ensino de direito no Brasil: perspectivas históricas gerais. **Psicol. esc. educ.**, 2000, vol.4, no.1, p.307-312.

SILVA, Itamar Mendes. **Escola Cooperativa: protagonismo compartilhado de pais/mães para a educação de qualidade**. Apresentada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para obtenção do grau de doutorado. São Paulo, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA Júnior. **Políticas Públicas para a Educação Superior**. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

SOBRINHO, José Dias. O Ensino de Graduação e a Pesquisa: construção e reconstrução do conhecimento e sociedade. In: **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, v. 3, n. 3 set., 1998.

\_\_\_\_\_. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado**: Sociedade do Conhecimento ou Economia do Conhecimento?. Casa do Psicólogo, São Paulo, 2005.

SOUSA, Clarilza Prado de. Representaciones sociales y el imaginario de la escuela. In: Arruda, A.; de Alba, M. (Coords.) **Espacios imaginários y representaciones sociales**: aportes desde Latinoamérica. Barcelona: Anthropos Editorial; México UAM – Iztapalapa. Div. Ciências Sociais y Humanidades, 2007.

\_\_\_\_\_. A escola como instituição pensante. In: Menin, M. S. S. & Shimizu, A.M. (Orgs.), **Experiência e Representações Sociais: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

\_\_\_\_\_. Estudos de Representações Sociais em Educação. In: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**, n.14/15, p. 285 – 323, 2002.

SOUZA, Paulo Natanael Pereira. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro**. São Paulo: Pioneira, 1991.

SPINK, Mary Jane P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, set. 1993. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X1993000300017&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300017&lng=pt&nrm=iso). Acesso 16 mar. 2010.

STEINER. Henry J. A. Educação Jurídica e a Mudança Sócio-Econômica: perspectivas brasileiras. In: **Revista Americana de Direito Comparado**. N. 39. 1971.

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2008.

TEDESCO, Juan Carlos. Son posibles las políticas de subjetividad? In: FANFANI, E. T. **Nuevos temas en la agenda de política educativa**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008.

\_\_\_\_\_. Igualdad de oportunidades y política educativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n. 123, set./dez. 2004.

TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti. Nuevos Maestros para nuevos Estudiantes. In: **Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño**. PREAL/BID, 1999. Disponível em [http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Pagina=2&Id\\_Carpeta=70&Camino=63%7Cpreal%20publicaciones/70%7Clibros](http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Pagina=2&Id_Carpeta=70&Camino=63%7Cpreal%20publicaciones/70%7Clibros). Acesso em 30 out. 2009.

TRINDADE, Hélio. Universidade, ciência e estado. In: Trindade, H. (org.) **Universidade em Ruínas: na república dos professores**, Petrópolis: Vozes, 1999.

VAMPRE, Spencer. **Memórias para a história da academia de direito de São Paulo: tradições e reminiscências**. Brasília: INL; Conselho Federal de Cultura, 1977.

VARGAS, Milton. Técnica, Tecnologia e Ciência. In: **Revista Educação & Tecnologia**. (s/d) Disponível em: <http://www.ppgte.ct.utfpr.edu.br/revistas/edutec/vol6/artigos/art12vol06.pdf> (Acesso 30 mar. 2010).

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao Bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

VENTURA, Deisy. **Ensinar Direito**. São Paulo: Manole, 2004.

VIGEVANI, Tullo. Pensar a crise da Universidade para além das questões conjunturais. In: LOUREIRO, I. & DEL-MASSO, M. C. **Tempos de greve na Universidade Pública**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. **Brasil**: idéia de diversidade e representações sociais. 2008. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito Brasileiro**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

ZIBAS, Dagomar M. L.; FERRETTI, Celso J.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. **O Protagonismo de alunos e pais no ensino médio**. Textos Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004.

## APÊNDICES

<b>Apêndice A</b>	<b>184</b>
Questionário Brasil	
<b>Apêndice B</b>	<b>186</b>
Roteiro de Entrevista Reflexiva	
<b>Apêndice C</b>	<b>188</b>
Relatório Gerado pelo Programa Computacional ALCESTE para a questão: “Como você se sente sendo brasileiro/a?”	

## ANEXOS

<b>Anexo A</b>	<b>195</b>
Desenhos dos estudantes	



**APÊNDICE A**  
**Questionário Brasil**

## Questionário Brasil

1 – Na folha em branco, desenhe o mapa do Brasil sem se preocupar com a exatidão. Faça somente o contorno do mapa, sem dividir por estados.

Desenhe neste mesmo mapa o que você acha que existe espalhado pelo Brasil. Vá enumerando os desenhos a medida que os for fazendo (número 1, o primeiro, numero 2, o segundo e assim, por diante).

Conte o que desenhou, de acordo com a seqüência que utilizou para identificar os seus desenhos.

2 – Após concluir seu desenho, acompanhe as instruções para a atividade que segue:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

3 – Descreva um fato que foi marcante para o Brasil.

---

---

---

4 – Você considera que este fato foi positivo ou negativo para o Brasil?

---

5 – Se você considera positivo, o que acredita que deve ser feito para manter essa situação? Se negativo, que considera que deve ser feito para mudar essa situação?

---

---

---

6 – Como você se sente brasileiro?

---

---

---

---

**APÊNDICE B**  
**Roteiro de Entrevista Reflexiva**

# Por uma Análise Psicossocial do Curso de Direito

## Entrevista Reflexiva

### PARTICIPANTES

Grupo A: Turno matutino

Grupo B: Turno noturno

### ROTEIRO

- 1) Relembrar aos participantes os objetivos da pesquisa e o que já foi feito;
- 2) Apresentar os desenhos, perguntar se eles os reconhecem;
- 3) Solicitar que identifiquem os significados dos desenhos;
- 4) Pedir que analisem as imagens;
- 5) O que, para eles, é o Brasil? (em seguida mostrar o material da primeira coleta e solicitar que analisem);
- 6) Mostrar os dados dos “fatos importantes para o Brasil” e perguntar se os reconhecem e se continuam a considerá-los os mais importantes;
- 7) Solicitar que analisem os dados dos “fatos importantes para o Brasil” e os “o que devemos fazer para manter ou modificar esta situação?”;
- 8) Perguntar o que, para eles, é ser brasileiro/a (em seguida mostrar o material da primeira coleta e solicitar que o analisem);
- 9) Perguntar como se **sentem** sendo brasileiros.
- 10) Perguntar se eles alteraram suas visões de Brasil no curso de direito;
- 11) Perguntar se o curso promoveu mudanças na maneira que vêem a realidade. Quais seriam essas mudanças?;
- 12) Solicitar que comentem sobre os conhecimentos adquiridos com as aulas, com os estágios;
- 13) Pedir que justifiquem por que escolheram o curso de direito;
- 14) Solicitar que informem se vão e qual carreira jurídica eles pretendem seguir;
- 15) Pedir que definam o que é ser jurista no Brasil?;
- 16) “Quais as contribuições dos juristas para o Brasil?”
- 17) Agradecer a presença de todos e informar que receberão uma cópia do Consentimento Livre e Esclarecido assinado em pdf, via e-mail.

## **APÊNDICE C**

**Relatório Gerado pelo Programa Computacional ALCESTE para a questão:**

**“Como você se sente sendo brasileiro/a?”**

# IMAGE

12 rue Thiers  
31400 Toulouse  
Tél : (33) 05 61 331 007  
Fax : (33) 05 61 331 043  
Web : www.image.cict.fr

## RAPPORT D'ANALYSE

### Informations générales

Nom du corpus	Alceste Adel Direito.txt
Nom du plan	Alceste.pl

### Analyse du vocabulaire

Nombre d'unités de contexte initiales (u.c.i.)	53
Nombre d'occurrences de formes	1154
Nombre de formes distinctes	433
Fréquence moyenne par forme	3
Nombre de hapax	277

### Après la lemmatisation

Nombre de formes réduites	35
Nombre de mots étoilés	57
Nombre de mots supplémentaires	36
Nombre d'unités de contexte élémentaire (u.c.e.)	60

## LISTE DES CATEGORIES "GRAMMATICALES"

Catégorie "Grammaticale"	Indicateur
Nombres en chiffre	Éliminée
Mots en majuscules	Supplémentaire
Mots non trouvés dans DICIN (si existe)	Éliminée
formes non reconnues et fréquentes	Analysée
Auxiliaire ESTAR	Supplémentaire
Auxiliaire TER	Supplémentaire
Auxiliaire HAVER	Supplémentaire
Auxiliaire SER	Supplémentaire
Prépositions simples et locutions prépositives	Supplémentaire
Conjonctions et locutions conjonctives	Supplémentaire
Interjections	Supplémentaire
Pronoms	Supplémentaire
Numéraux	Supplémentaire
Adverbes	Supplémentaire
Formes non reconnues	Analysée

## CROISEMENT

Tableau croisant les deux partitions

		R C D H 2			
		1	2	3	Poids
Classes					
	1	11	0	0	11
R C D H 1	2	0	17	0	17
	3	0	0	23	23
	Poids	11	17	23	51

Tableau des khi2 (signés)

		R C D H 2			
		1	2	3	Poids
Classes					
	1	51	-7	-11	11
R C D H 1	2	-7	51	-20	17
	3	-11	-20	51	23
	Poids	11	17	23	-----

## CLASSE N°1

### VARIABLES DE LA CLASSE N°1

Identification		u.c.e total classées	u.c.e. dans la classe	Khi2
*sex_01	20	9	10.68	
*tur_02	24	8	3.71	

### FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE N°1

Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites	Formes complètes
39.74	9	feliz	feliz (9)
3.83	2	poder+	
3.83	2	mundo	
3.83	2	amo	

### u.c.e. CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE N°1

u.c.e.	Khi2	Unité de Contexte Élémentaire
57	11	me sinto <b>feliz</b> , <b>amo</b> o meu brasil, mesmo com seus defeitos e falhas, se cada-um fizer sua parte, vamos chegar a ser primeiro mundo!
33	11	<b>feliz</b> , nao haveria outro lugar no <b>mundo</b> em-que eu me identificaria tanto como eu me identifico no brasil.
35	7	me sinto <b>feliz</b> . me sinto roubado. me sinto doente. me sinto constringido em nao <b>poder</b> mudar nada.
20	7	<b>feliz</b> , com esperanca de-que um dia vamos <b>poder</b> pensar num brasil de felicidade sem colocar a sujeira debaixo do tapete.
56	4	<b>feliz</b> e orgulhoso.
16	4	<b>feliz</b> e ao mesmo tempo frustrado, pois ainda existem tantos interesses ocultos que so o tempo ira derrocar os mesmos, pela uniao incondicional de todos em-geral.
51	3	me sinto muito <b>feliz</b> , pois <b>amo</b> minha patria, porem, preocupado com o futuro, pois os nossos governantes nao tem pensado muito no povo e vemos muita corrupcao.
55	2	<b>feliz</b> , nao ha pais melhor para viver.
39	1	me sinto <b>feliz</b> , embora tenha muitas injusticas e falta de oportunidade.
52	0	tenho medo que percamos nossa independencia perante o quadro atual.

## SEGMENTS REPETES DE LA CLASSE N°1

Fréquences	Segments Répétés
7	me sinto
2	eu me
1	que o
1	e de
1	a do

## CLASSE N°2

### VARIABLES DE LA CLASSE N°2

Identification	u.c.e total classées	u.c.e. dans la classe	Khi2
*sex_02	31	15	8.06

### FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE N°2

Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites	Formes complètes
12.53	7	<b>as</b>	as (9)
11.09	5	<b>vezes</b>	vezes (7)



11.09	5	triste	triste (5)	
11.09	5	gosto	gosto (6)	
7.65	5	uma	uma (5)	
6.38	3	conhec+	conhecemos (1)	conhecer (2)
				conheco (1)
3.63	5	povo		
3.39	3	desigualdade+		

## u.c.e. CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE N°2

u.c.e.	Khi2	Unité de Contexte Elémentaire
49	9	tendo em vista o-que <b>conhecemos</b> de outra cultura, eu diria que me sinto bem, apesar-de todas <b>as desigualdades</b> que vem por ai.
54	6	eu <b>gosto</b> de ser brasileira, <b>as vezes</b> me sinto <b>envergonhada</b> de algumas atitudes de alguns cidadãos que estão no governo, mas acho o nosso <b>povo</b> um <b>povo</b> otimista e trabalhador.
25	6	<b>gosto</b> de ser brasileira, não nego. mas <b>as vezes</b> me decepciono com a conduta <b>do</b> brasil. mas, por completo, <b>gosto</b> , adoro, ser brasileira.
18	5	bem, aqui não tem guerras, pode se dizer que sou <b>uma</b> brasileira privilegiada, <b>gosto</b> de ser brasileira.
7	5	faço direito também no intuito de <b>conhecer</b> todas <b>as</b> leis. acho que deveria ser matéria obrigatória.
23	4	muitas <b>vezes</b> me sinto orgulhosa pelo fato de existirem <b>pessoas</b> dignas no brasil. E <b>as vezes triste</b> por ter <b>muita desigualdade</b> social e gestos corruptos.
58	3	privilegiado, pois, apesar-de se <b>ver muita</b> injustiça, e um <b>povo</b> de diversas raças. sendo brasileiro, ter a chance de <b>viver</b> em um país tropical, e algumas <b>vezes triste</b> por <b>ver</b> tanta <b>desigualdade</b> social.
34	3	normal, faço parte de <b>uma</b> nação como qualquer outra e tenho que me adequar <b>as</b> suas regras.
28	2	<b>gosto do</b> meu país, tirando política corrupta, e um país <b>maravilhoso</b> . se os governantes realmente se preocupassem com o <b>povo</b> e dessem condições de <b>uma</b> vida digna a esse <b>povo</b> , não existiria um lugar melhor para se viver.
53	1	já <b>conheço</b> o brasil e <b>gosto</b> muito <b>do</b> brasil, gostaria de <b>conhecer</b> melhor o nosso país, pois tem muitas <b>coisas</b> lindas e importantes no nosso país.

## SEGMENTS REPETES DE LA CLASSE N°2

Fréquences	Segments Répétés
3	um país+
3	meu país+
3	de ser brasil+
2	nosso país+
2	me sinto
2	e de

2	as vezes
1	que o
1	ser brasil+
1	a do
1	vezes me sinto orgulh+ de
1	brasil+ e
1	as vezes me sinto orgulh+
1	as vezes me sinto
1	as vezes me

## CLASSE N°3

### VARIABLES DE LA CLASSE N°3

Identification	u.c.e total classées	u.c.e. dans la classe	Khi2
*tur_01	27	16	<b>4.65</b>

### FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE N°3

	Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites	Formes complètes
<b>12.00</b>	14	<b>orgulh+</b>	orgulho (8)	orgulhosa (6)
<b>6.75</b>	5	<b>acredito</b>	acredito (5)	
<b>4.40</b>	15	<b>brasil+</b>	brasil (6)	brasileira (6) brasileiro (7) brasileiros (1)
<b>4.02</b>	5	<b>mudar</b>		
<b>2.88</b>	11	<b>pais+</b>		

### u.c.e. CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE N°3

u.c.e.	Khi2	Unité de Contexte Élémentaire
38	<b>7</b>	bem, pois <b>acredito</b> que temos chance e capacidade apesar-de <b>mudar</b> a situacao de nosso <b>pais</b> com consciencia e uniao isso sera possivel.
50	<b>2</b>	embora estejamos de maos atadas, sinto <b>orgulho</b> de ser brasileiro.
43	<b>2</b>	tenho <b>orgulho</b> de ser <b>brasileiro</b> e <b>acredito</b> na sua melhora.
42	<b>2</b>	<b>orgulhosa</b> por ser <b>brasileira</b> , porem, decepcionada por ver que-nem todos <b>os brasileiros</b> tem vontade de ver e deixar o <b>pais</b> crescer.
26	<b>2</b>	me <b>orgulho</b> de ser <b>brasileira</b> , mas acho que o povo deveria lutar mais em busca de um <b>pais</b> melhor, pois todos sabemos quais sao <b>os</b> defeitos e o-que-se deve <b>fazer</b> para <b>mudar</b> e nada e feito.
14	<b>2</b>	<b>orgulhosa</b> de morar em um <b>pais</b> de beleza natural tao exuberante e farta. enganada

- pela ma administracao **politica** e social.
- 12    **2**    apesar-de tantos problemas, sou **orgulhosa**, porque o **brasil** tem coisas negativas, mas tambem tem bastante coisas boas. basta saber aproveitar.
- 11    **2**    temos que **mudar** essa visao que a midia mostra do **brasil**, pois somos muito capazes e muito inteligentes tambem.
- 2    **2**    O **brasileiro** pode chegar la.
- 45    **1**    puts! apesar-de tudo, sinto algo inexplicavel, se mistura meio emocao, **orgulho**, sei la, patria amada brasil.

### SEGMENTS REPETES DE LA CLASSE N°3

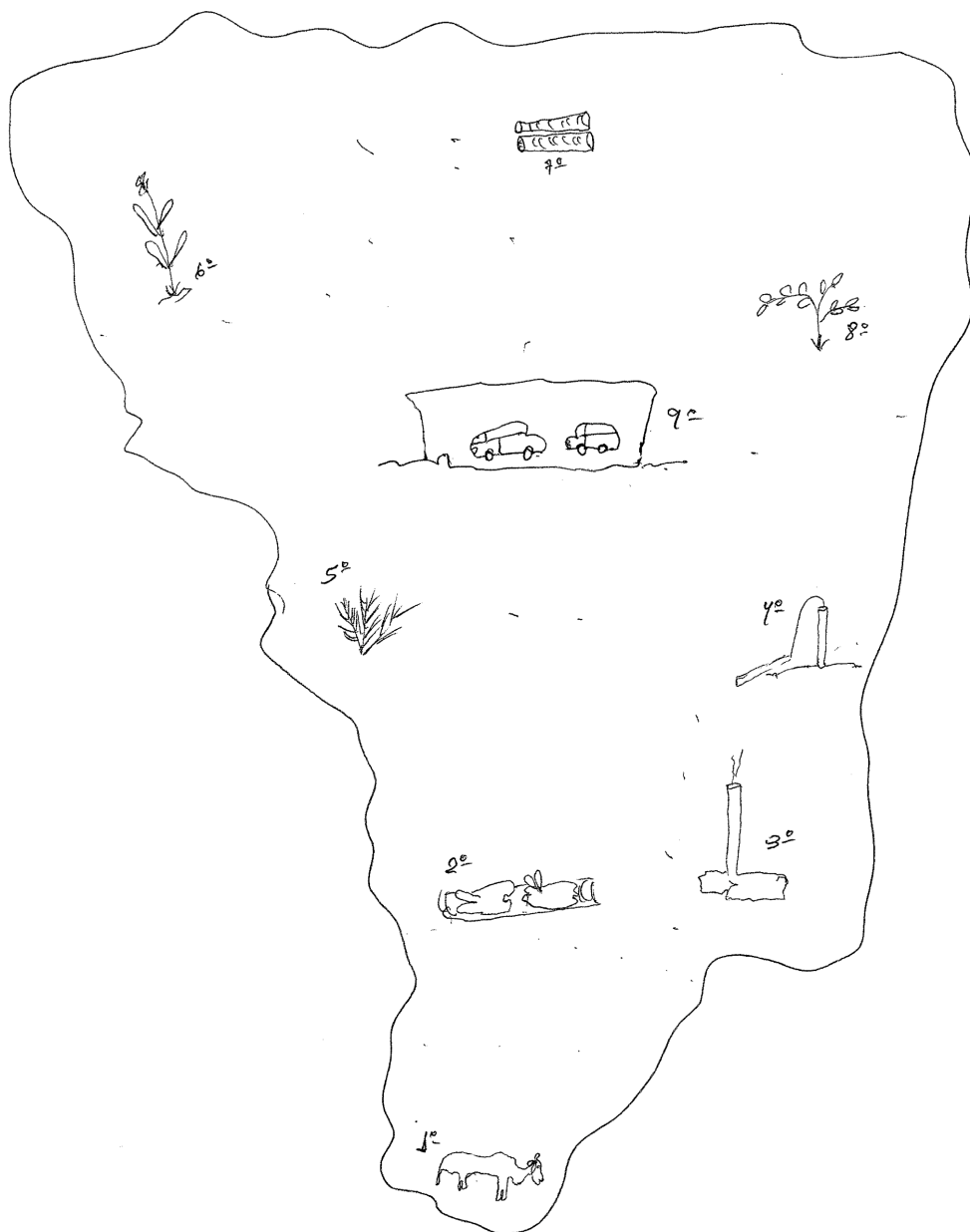
Fréquences	Segments Répétés
4	um pais+
4	orgulh+ de ser brasil+
3	o pais+
3	a do
2	nosso pais+
2	me sinto orgulh+
2	ser brasil+
2	brasil+ e
2	acho que o
1	meu pais+
1	me sinto
1	eu me sinto
1	eu me
1	de ser brasil+
1	ser brasil+ e de

## **ANEXO A**

### **Desenhos dos estudantes**

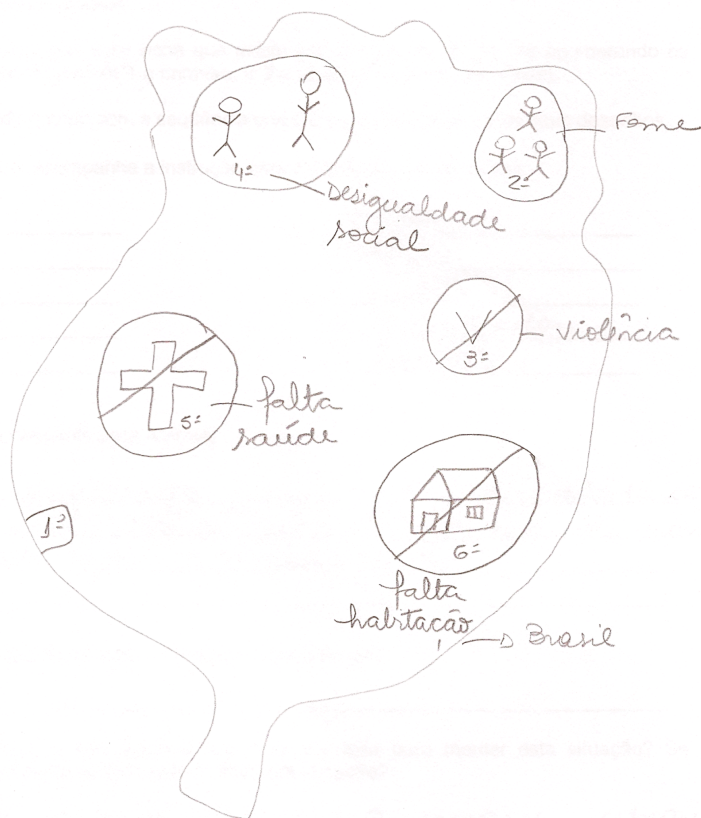
Respondente: 01

Turno: Matutino



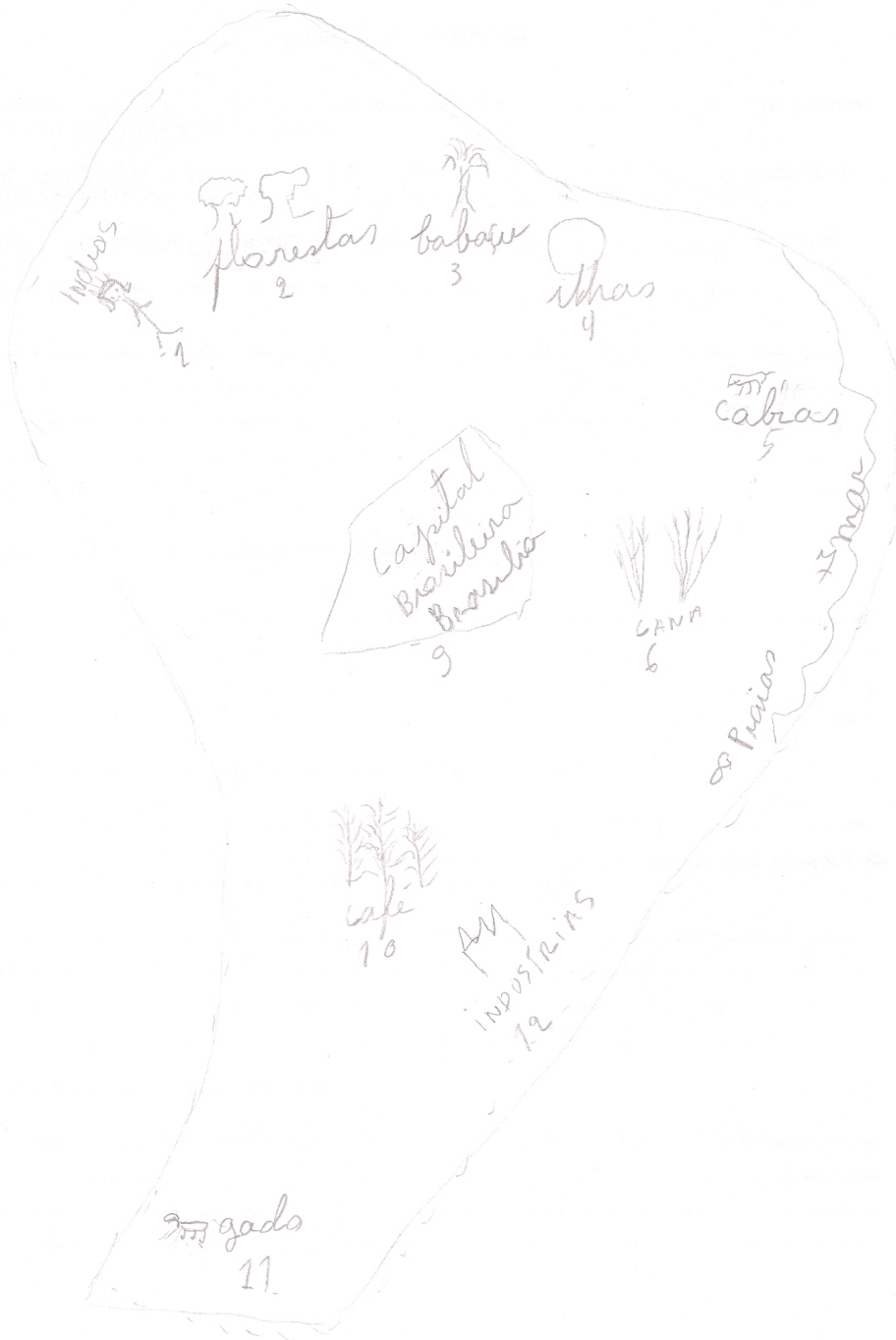
Respondente: 02

Turno: Matutino



Respondente: 03

Turno: Matutino



Respondente: 04

Turno: Matutino



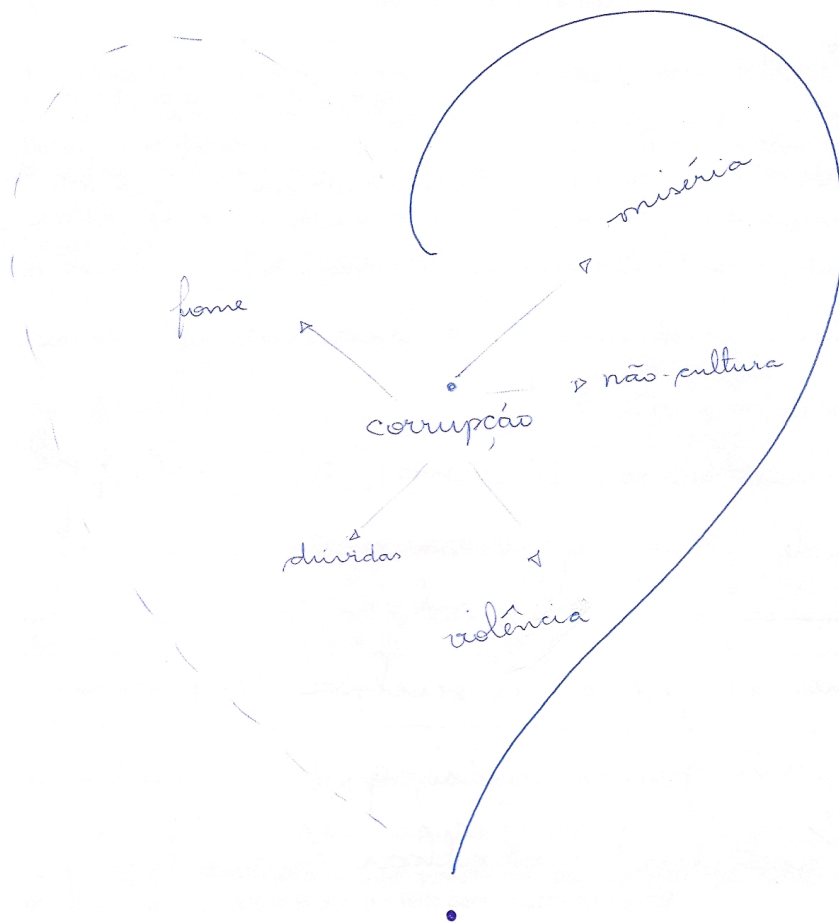
- 1º igreja
- 2º falta de moradia digna (Banacos)
- 3º violência
- 4º prostituição infantil
- 5º corrupção
- 6º fantasmas
- 7º o povo assim mesmo tem fé e acredita que tudo vai melhorar
- 8º futebol
- 9º Carnaval
- 10º Brasil chora pelo



Respondente: 05

Turno: Matutino

④



Respondente: 06

Turno: Matutino

mapa do Brasil



- 1 - Floresta
- 2 - Índio
- 3 - Prédios
- 4 - Praia
- 5 - Carnaval
- 6 - Violência
- 7 - Trabalho

Respondente: 07

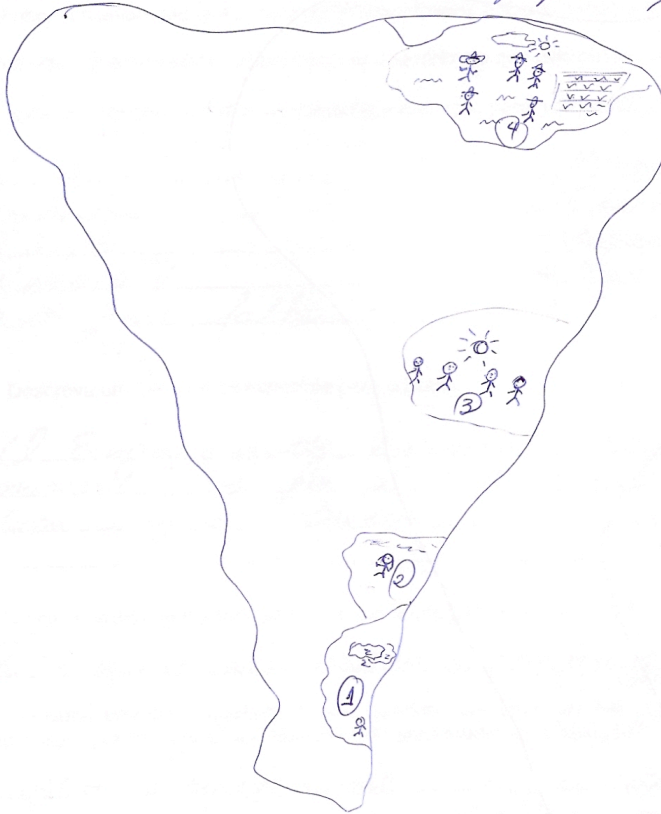
Turno: Matutino

1- Estado mais frio  
com mais população  
de classe média

2- Estado mais  
populoso com  
o número de pessoas e mais  
escolaridade

3- Estado  
mais quente  
com um número  
de educação muito  
pequeno

4- Estado mais seco  
com um nível de  
educação muito baixo  
e população paupérrima.



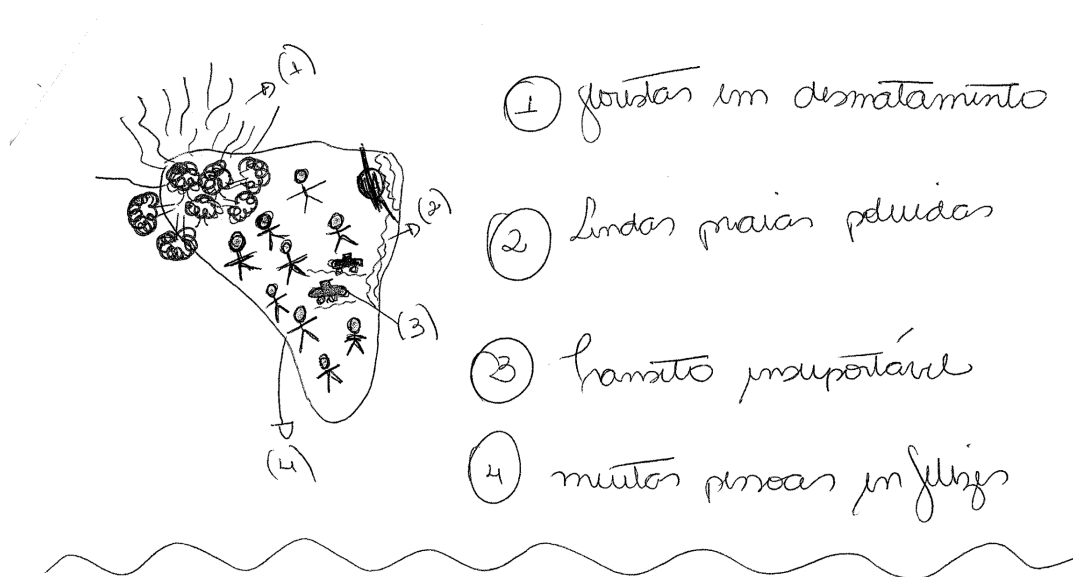
Respondente: 08

Turno: Matutino



Respondente: 09

Turno: Matutino



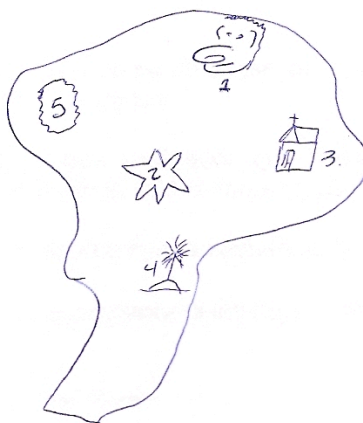
Respondente: 10

Turno: Matutino



Respondente: 11

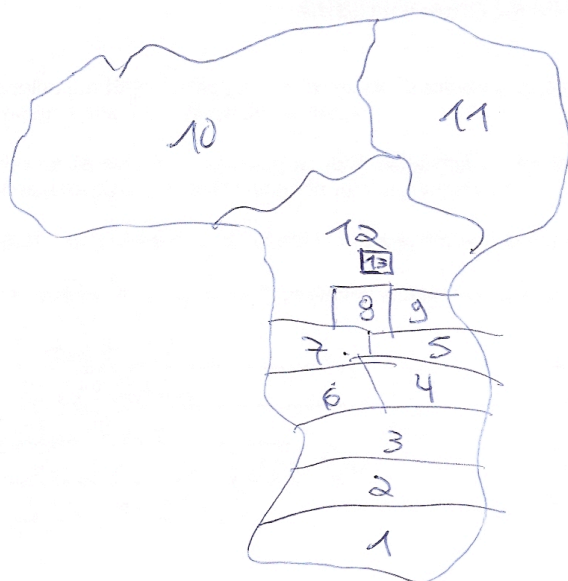
Turno: Matutino



1. Povo que se vende por um bolsa feticis
2. Corrupçã
3. Fé
4. Paraíso naturalis
5. Respeito (FALTA) com o povo.

Respondente: 12

Turno: Matutino



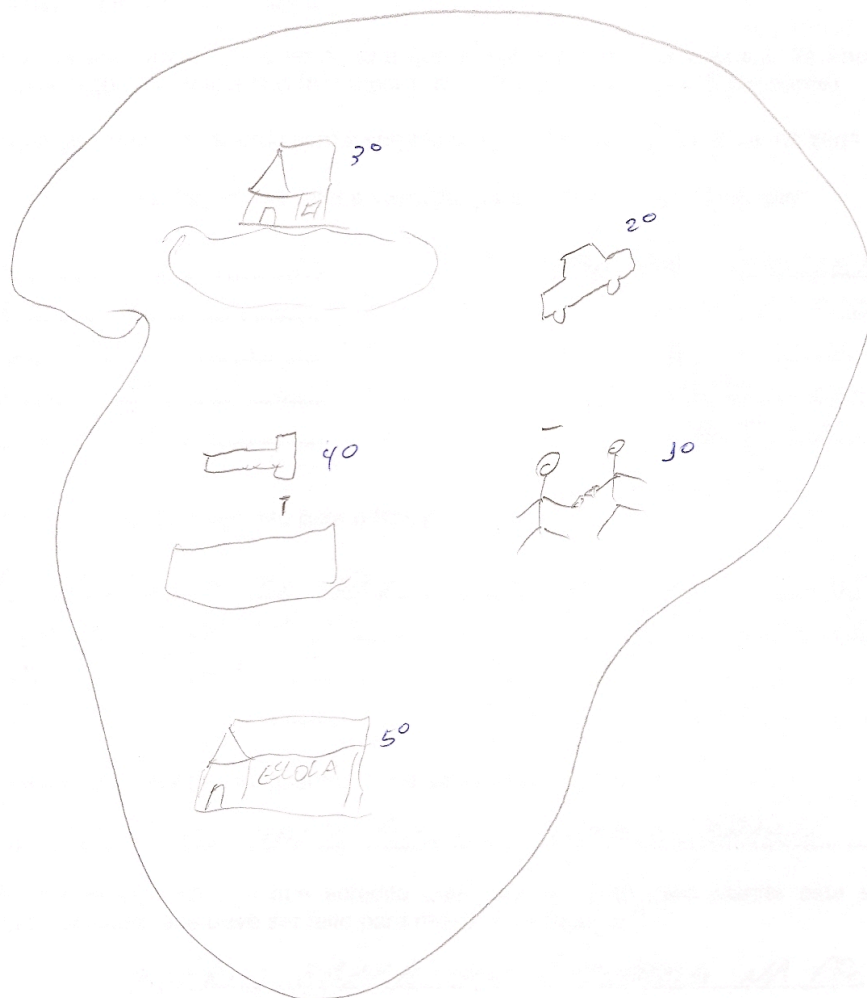
- 1- RS
- 2- SC
- 3- PR
- 4- SP
- 5- RJ
- 6- MS
- 7- MT
- 8- MG
- 9- ES
- 10- REG. NORTE
- 11- NORDESTE
- 12- CENTRO-OESTE
- 13- DISTRITO FEDL.

ENUMERAÇÃO POR RELEVÂNCIA, OU SEJA  
do MAIOR = INICIAL = NÚMERO ① até o final = Nº 13.  
(MENOS IMPORTANTE.....)



Respondente: 13

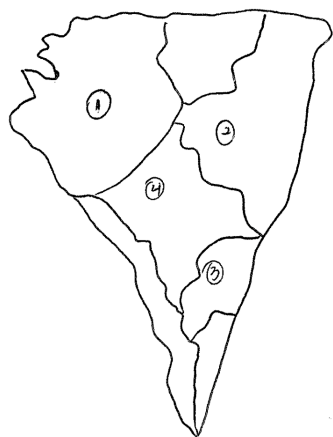
Turno: Matutino



- 1º CORRUPÇÃO
- 2º MUITOS CARROS
- 3º POUCA ESCOLA
- 4º FALTA TRABALHO
- 5º FALTA ESCOLA

**Respondente: 14**

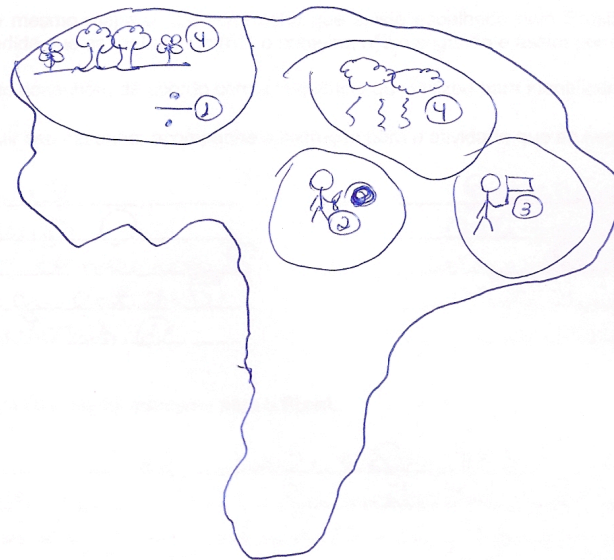
**Turno: Matutino**



- ① Amazonas, eu associao com Indio
- ② Nordeste, com producao
- ③ Sao Paulo, eu associao com grande Polo Comercial
- ④ Rio Grande do Sul, muitas indústrias, gado, leite.

Respondente: 15

Turno: Matutino



- 1- diferenciação de pessoas de classe social;
- 2- pessoas mal-dodas no sentido pessoal e como natureza;
- 3- como também existem boas pessoas;
- 4- infelizmente muita poluição;
- 5- lugares bonitos

A diferenciação de classes, ~~é~~ infelizmente percebemos a mal-doda das pessoas, classe que tem algumas exceções.

Não, pra falar, um pouco mais, extonar pouco a pouco, matando nossa natureza, mas ainda encontramos lugares muito bonitos que não podemos deixar passar ⇒

despercebido, do dígito ficar de lado.



...do dígito ficar de lado...  
...do dígito ficar de lado...  
...do dígito ficar de lado...  
...do dígito ficar de lado...  
...do dígito ficar de lado...  
...do dígito ficar de lado...  
...do dígito ficar de lado...  
...do dígito ficar de lado...  
...do dígito ficar de lado...  
...do dígito ficar de lado...

Respondente: 16

Turno: Matutino



① Maratã de Sapucaí - RJ

② Cristo Redentor

③ Maracanã

④ Lugar onde tudo no Brasil  
deveria ser administrado da  
mesma forma que fazem eles. (RS)

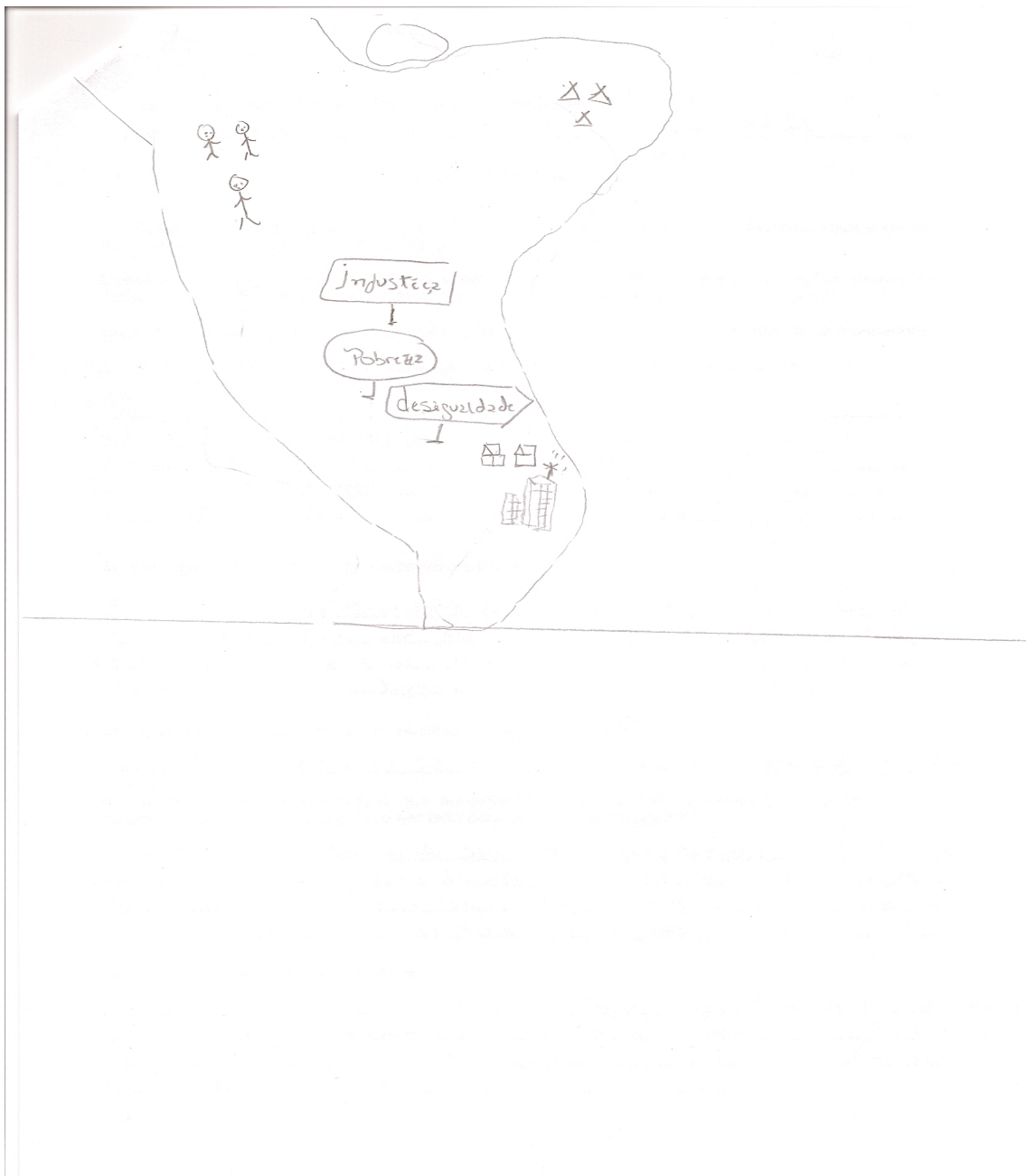
⑤ Conexão econômica, lugar  
que permite planejar o (SP)  
futuro.

⑥ Criação de J. K. Niemeyer  
Brasília representa tudo  
de ruim e ao mesmo tempo  
algo que pode acontecer de bom.

⑦ Este sob representa um lugar  
favorável para o Brasil, porém  
representa como faz o nome  
pelo do sentido: sofrer, não, por causa  
dele mas sim, pela falta de água,  
falta de política séria.

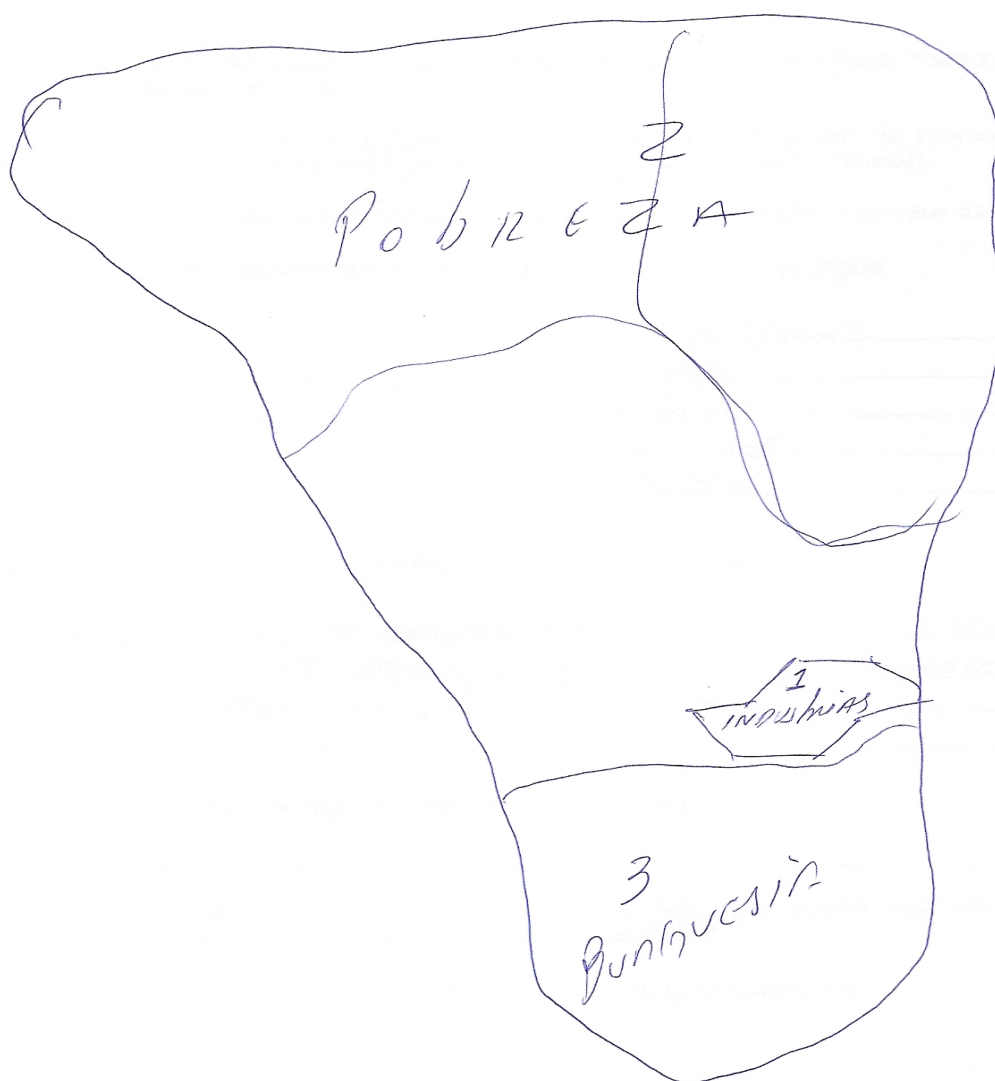
Respondente: 17

Turno: Matutino



Respondente: 18

Turno: Matutino



**Respondente: 19**

**Turno: Matutino**



1° seca

2° fauna / flora

3° Poder Político

4° diversidade cultural

5° globalização



Respondente: 20

Turno: Matutino



- 1- Turismo - Praia
- 2- Economia - Centro financeiro
- 3- Porto - Importação - Exportação
- 4- Estação, Hotel
- 5- Zona franca - Canais
- 6- Reserva mineral
- 7:

Respondente: 21

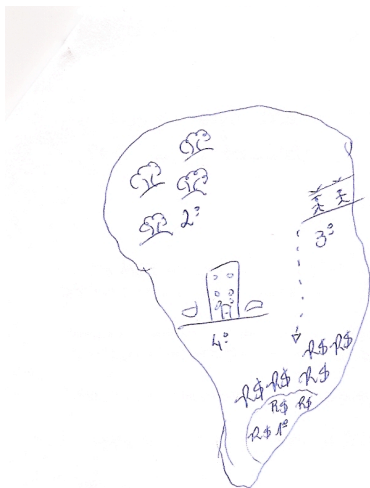
Turno: Matutino



- 1- Brasil
- 2- Laveira (pedreira)
- 3- Indústria (pedreiros)
- 4- Praias
- 5- Mata Atlântica (natureza)
- 6- Casas
- 7- Igrejas (Religião)

Respondente: 22

Turno: Matutino



1º → Centralização da economia.

2º Riquezas Naturais

3º Pobreza e busca por uma vida melhor.

4º "PODER"

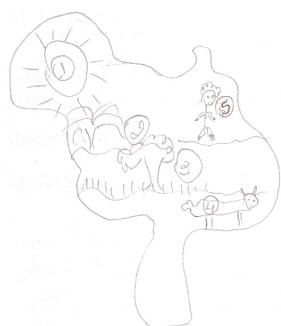
Respondente: 23

Turno: Matutino



Respondente: 24

Turno: Matutino



- ① Sol
- ② Ioiá
- ③ Amazônia
- ④ Animais
- ⑤ Pessoas maravilhosas

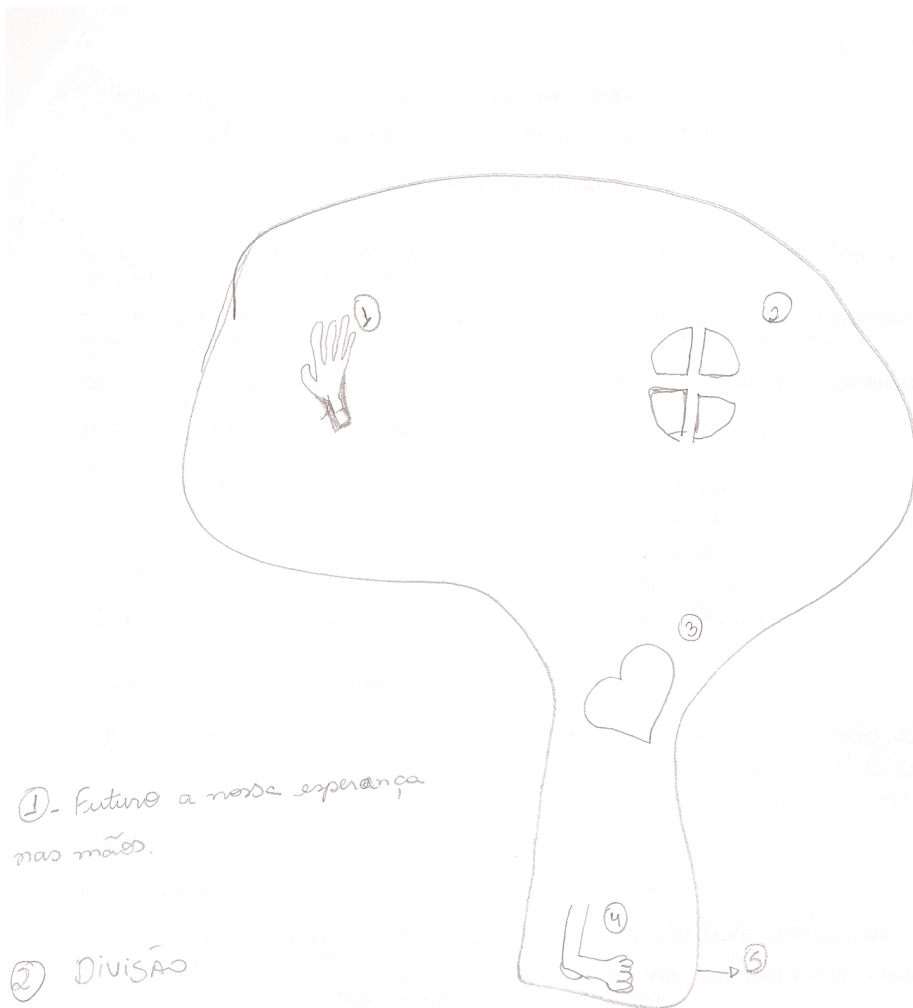
Respondente: 25

Turno: Matutino



Respondente: 26

Turno: Matutino



① - Futuro a nossa esperança nas mãos.

② Divisão

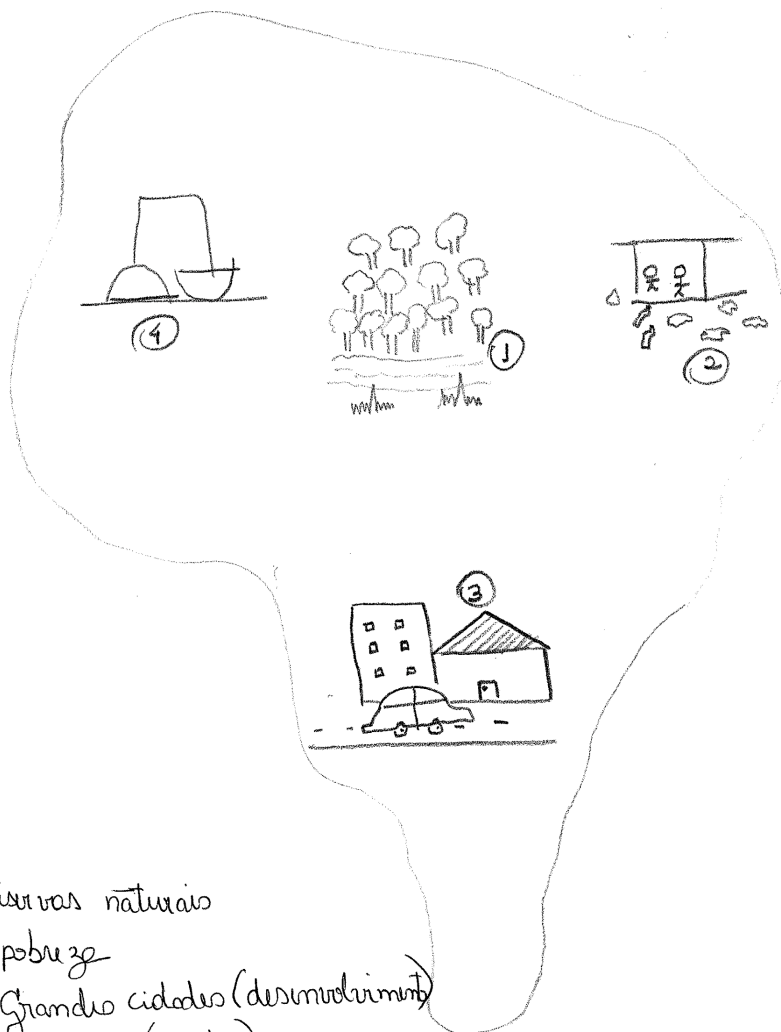
③ Coração

④ Pé

⑤ Completo

Respondente: 27

Turno: Matutino

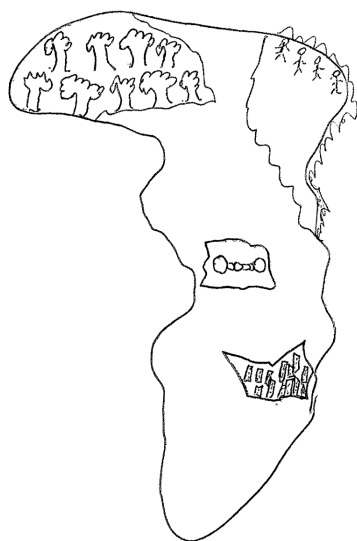


- 1) Reservas naturais
- 2) pobreza
- 3) Grandes cidades (desenvolvimento)
- 4) corrupção (política)



Respondente: 01

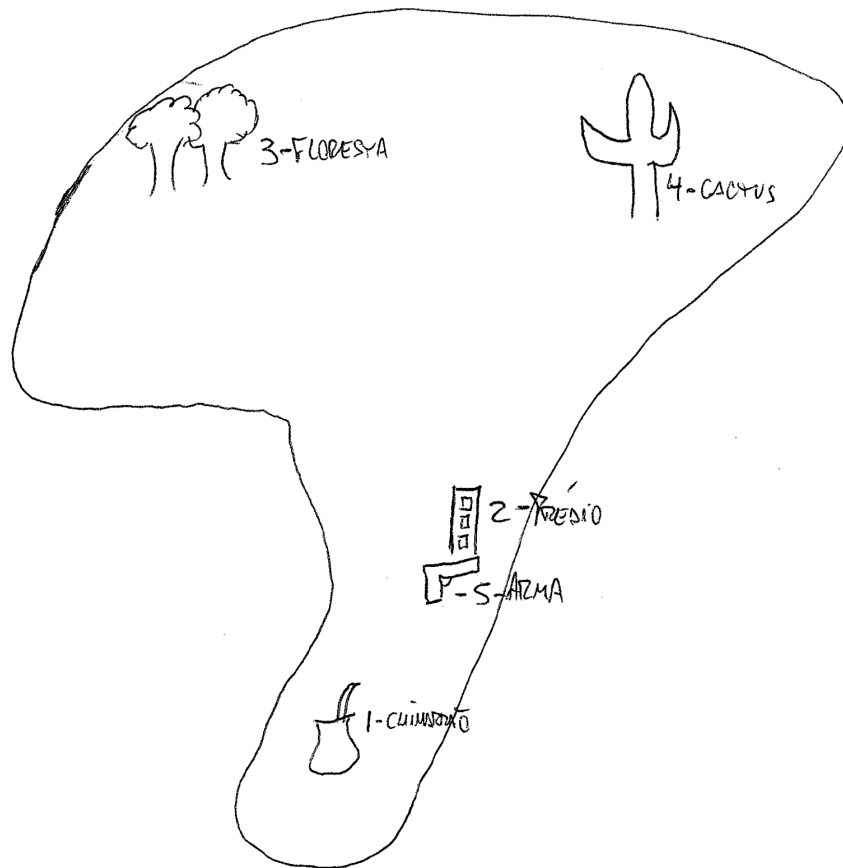
Turno: Noturno



- ① São Paulo
- ② Prédios, Casas
- ③ Amazônia, Árvores
- ④ Brasília, Ladrão
- ⑤ Bahia, Praias bonitas

Respondente: 02

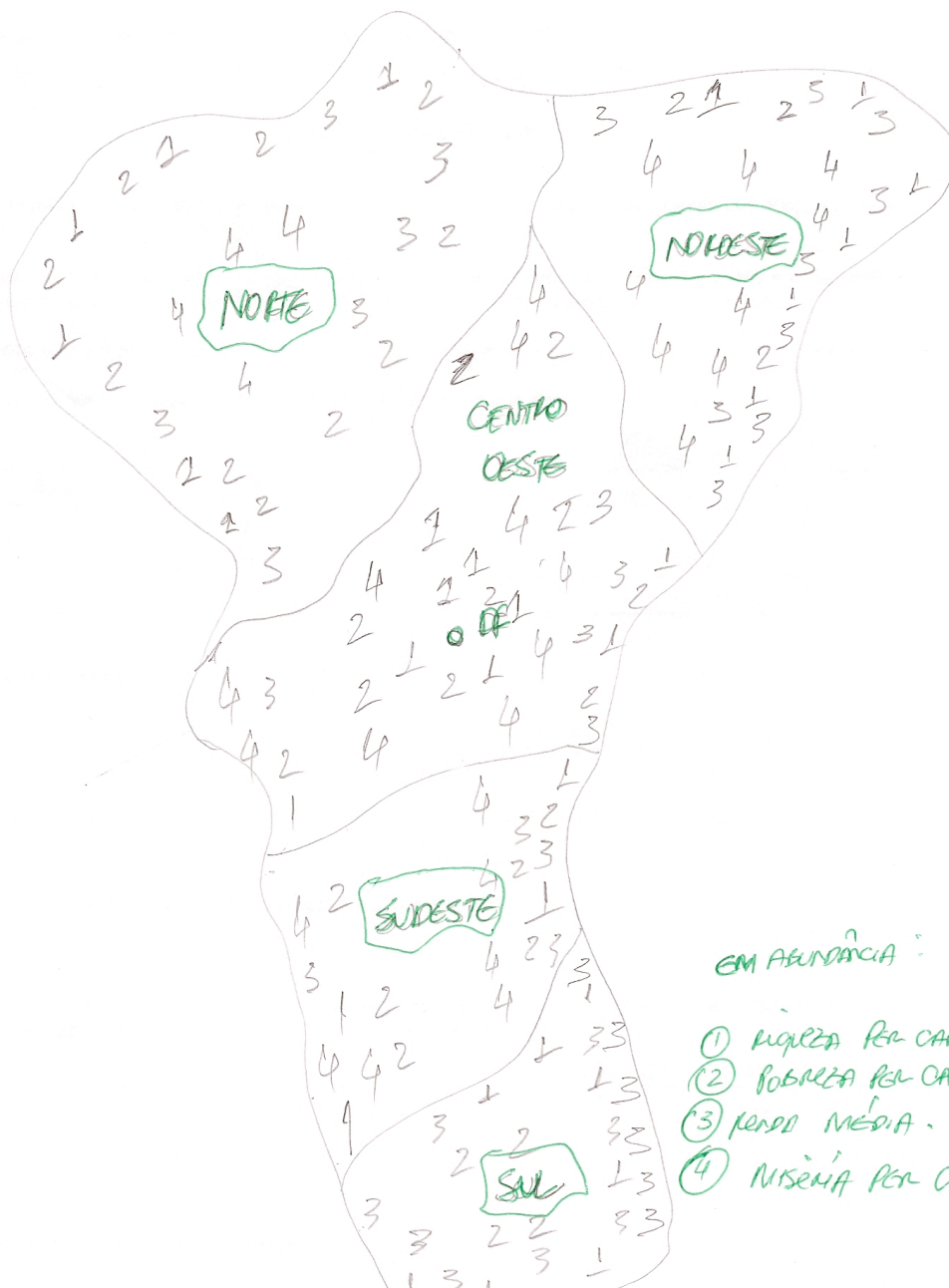
Turno: Noturno





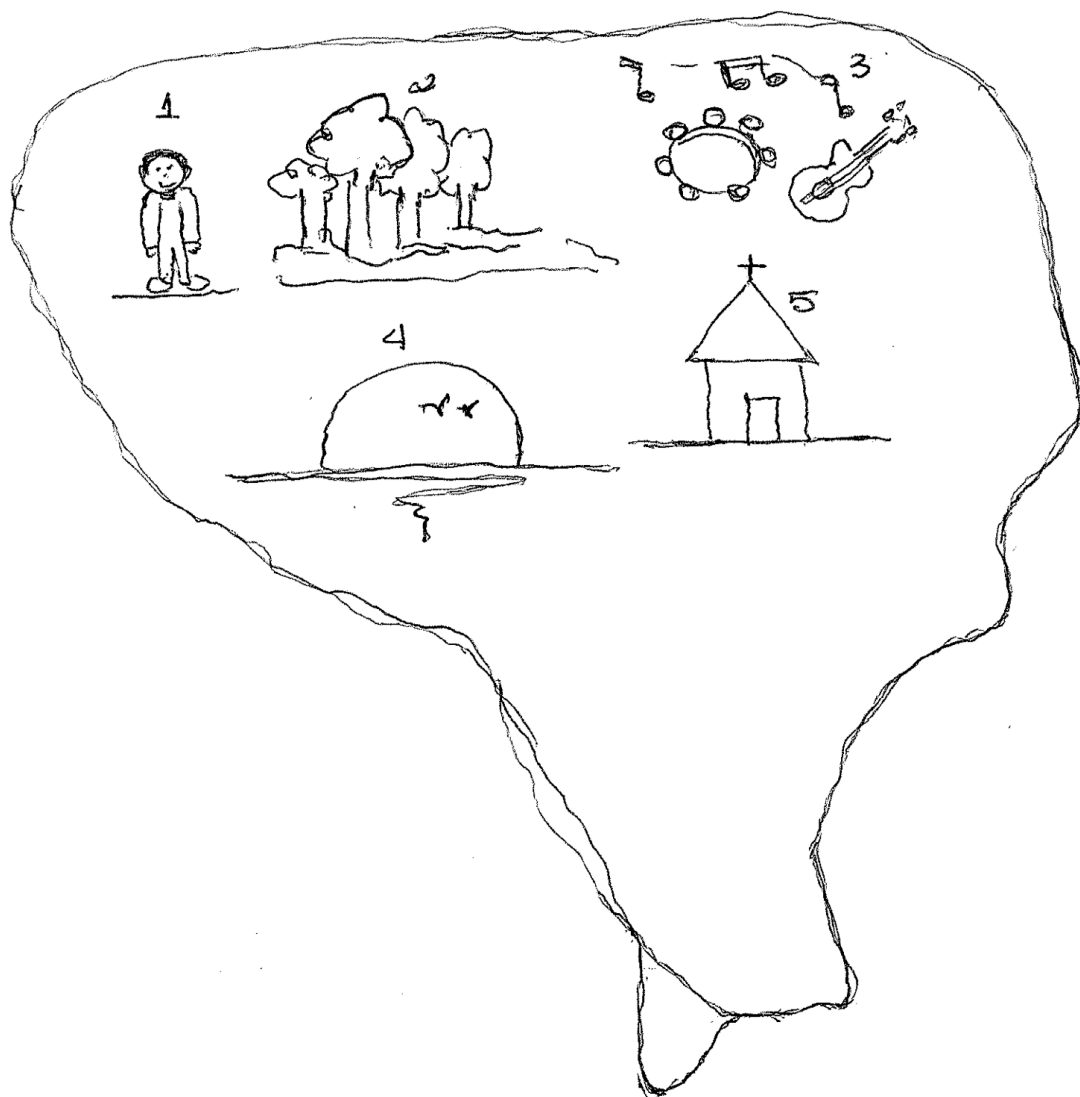
Respondente: 04

Turno: Noturno



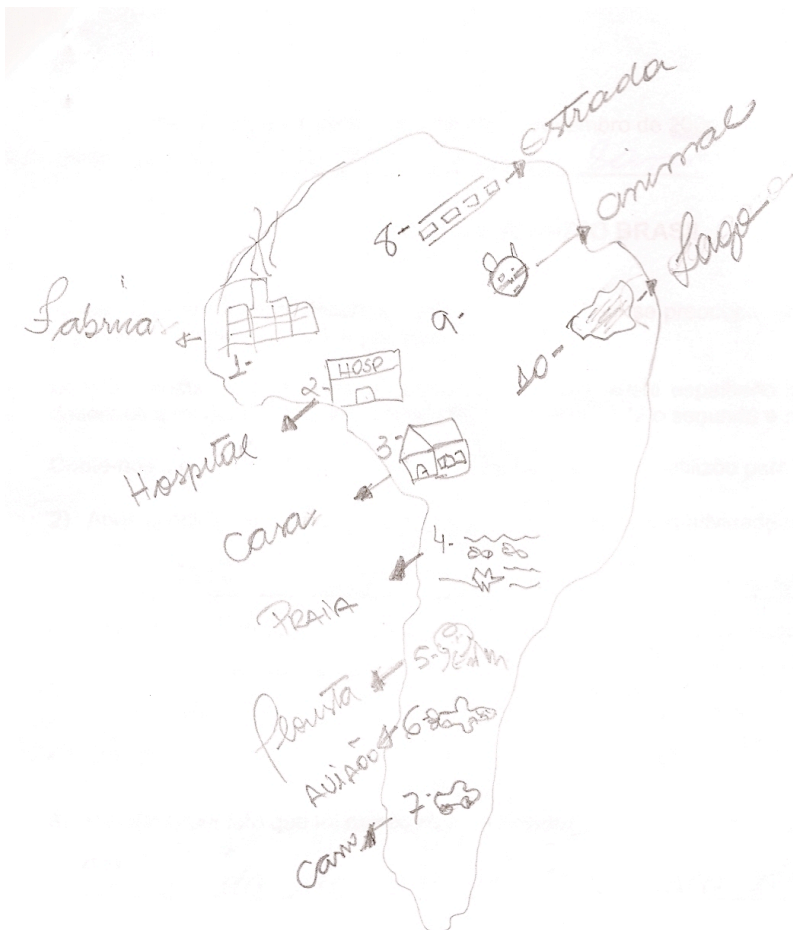
Respondente: 05

Turno: Noturno



Respondente: 06

Turno: Noturno



Respondente: 07

Turno: Noturno



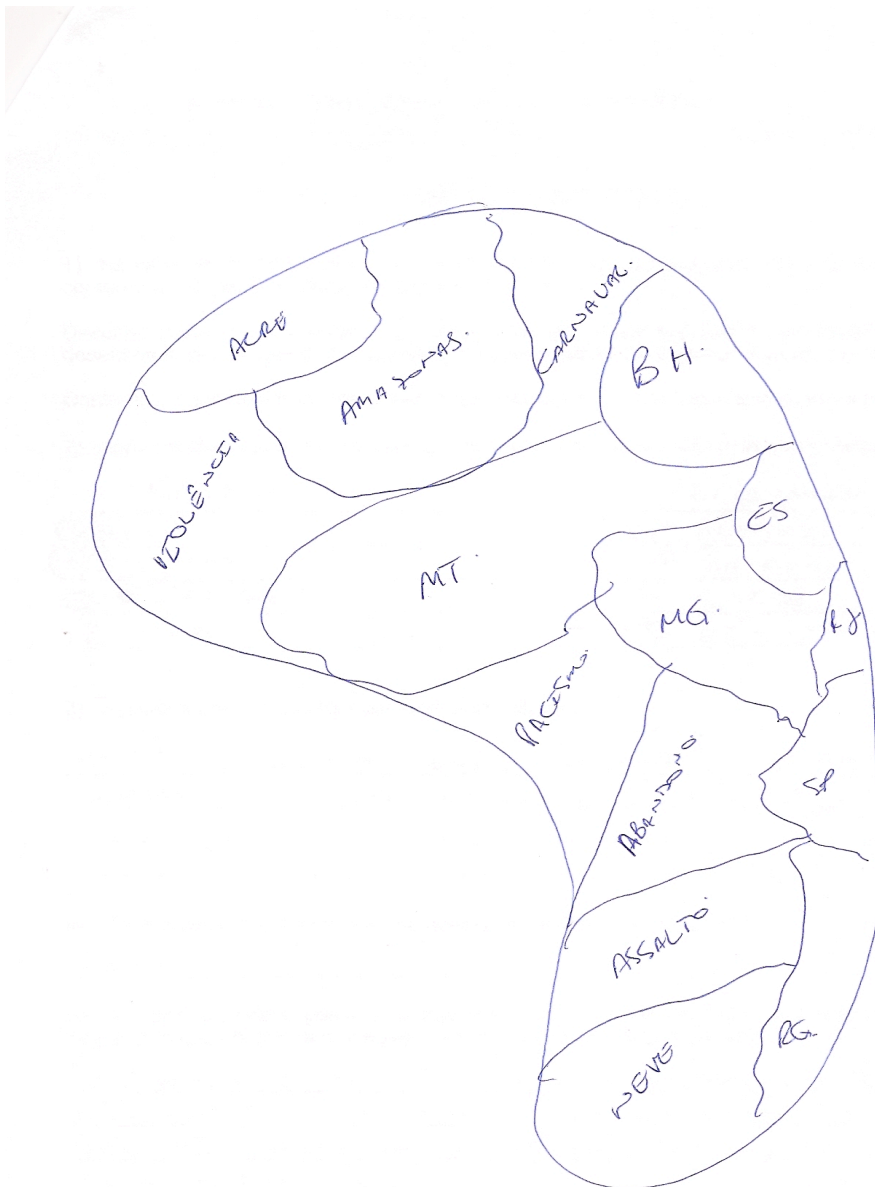
- ① Florestas
- ② mar
- ③ SOL
- ④ mulheres
- ⑤ animais
- ⑥ fazendas
- ⑦ petroleo
- ⑧ prédios





Respondente: 09

Turno: Noturno



Respondente: 10

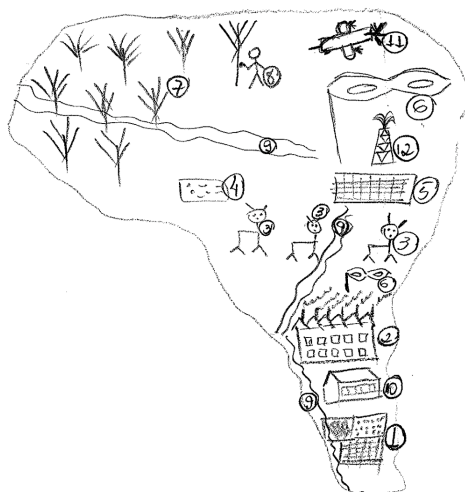
Turno: Noturno



- 1 - RECURSOS NATURAIS
- 2 - GRANDES CENTROS URBANOS
- 3 - POLÍTICA / CORRUPÇÃO
- 4 - TURISMO
- 5 - FAUNA DIVERSIFICADA
- 6 - FUTEBOL
- 7 - CALOR
- 8 - CULTURA

Respondente: 11

Turno: Noturno



- ① Agricultura
- ② Indústria
- ③ Pecuária
- ④ Agricultura
- ⑤ Agricultura
- ⑥ Carnaval
- ⑦ Floresta
- ⑧ Extrativismo
- ⑨ Rios
- ⑩ Escolas
- ⑪ Turismo
- ⑫ Petróleo

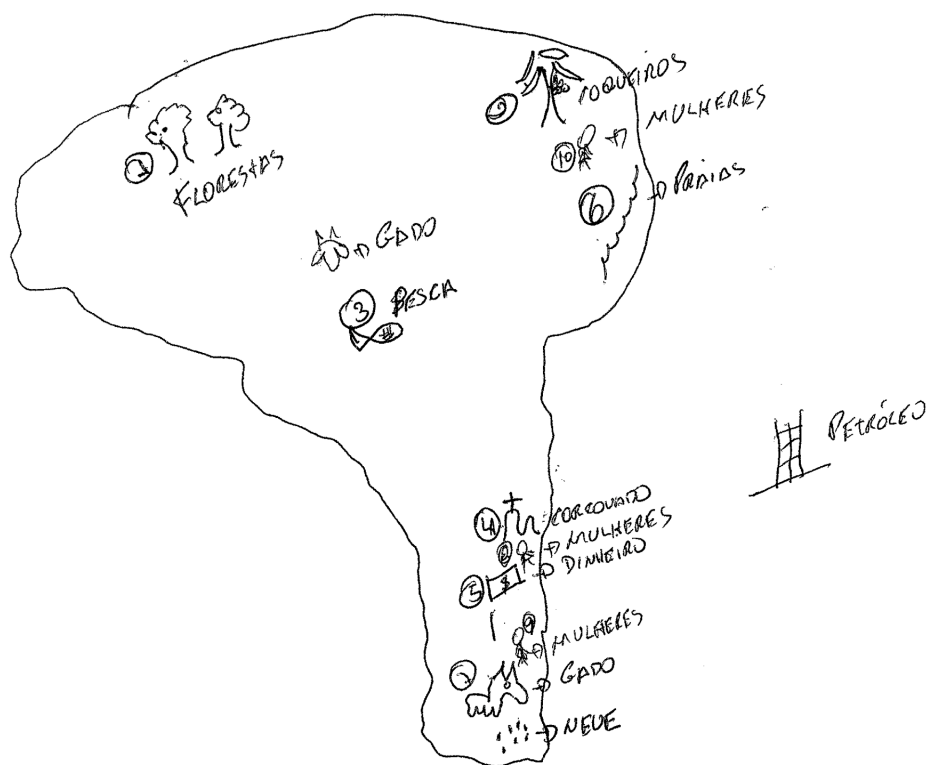
Respondente: 12

Turno: Noturno



Respondente: 13

Turno: Noturno



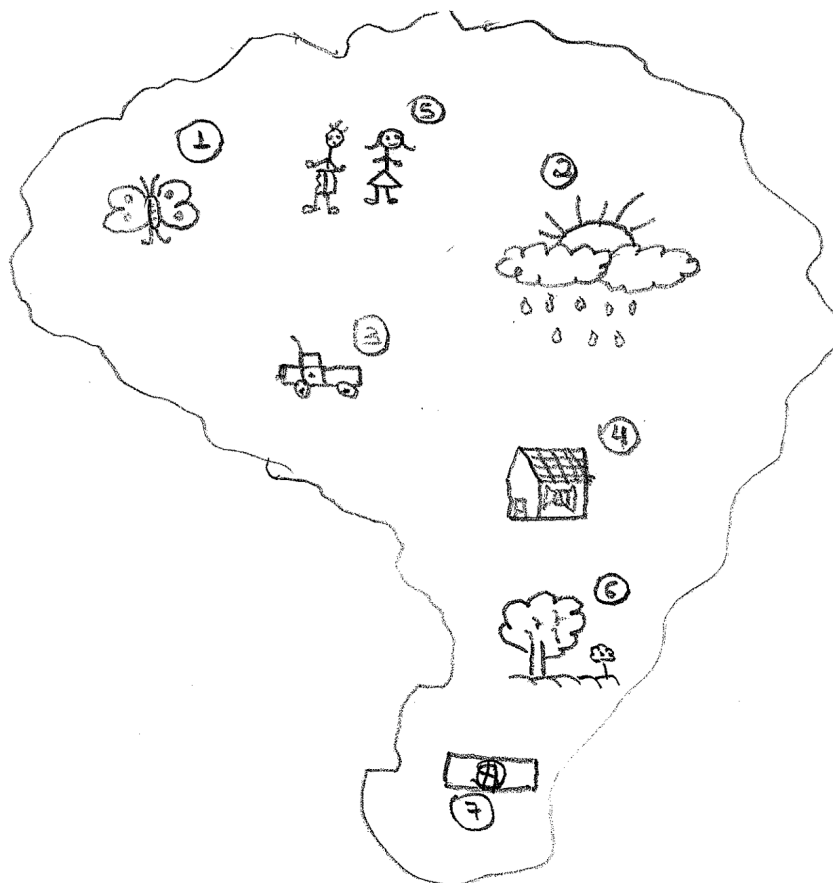
Respondente: 14

Turno: Noturno



Respondente: 15

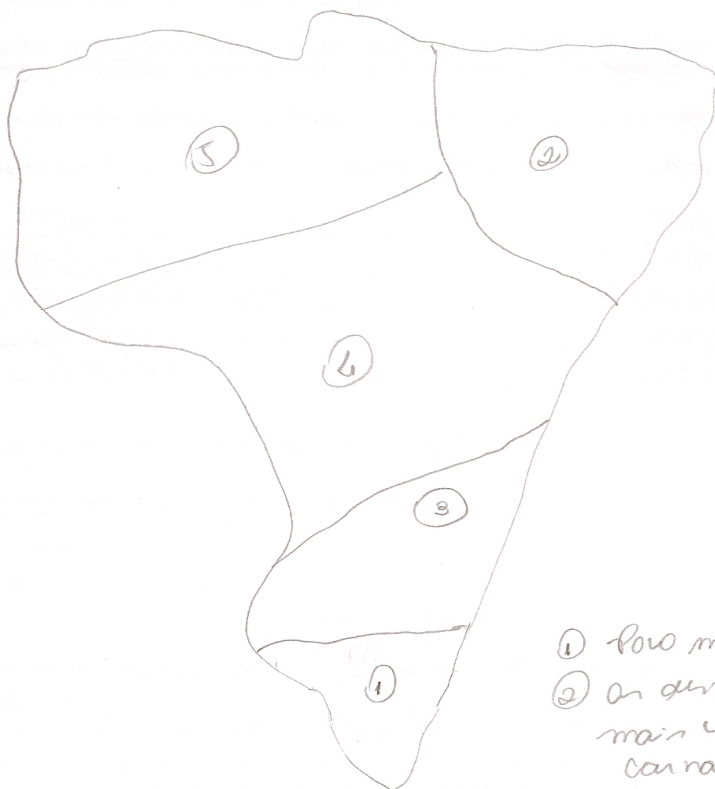
Turno: Noturno



1. Borboleta
2. sol e chuva
3. carro
4. casa
5. pessoas
6. arvores
7. dinheiro

Respondente: 16

Turno: Noturno



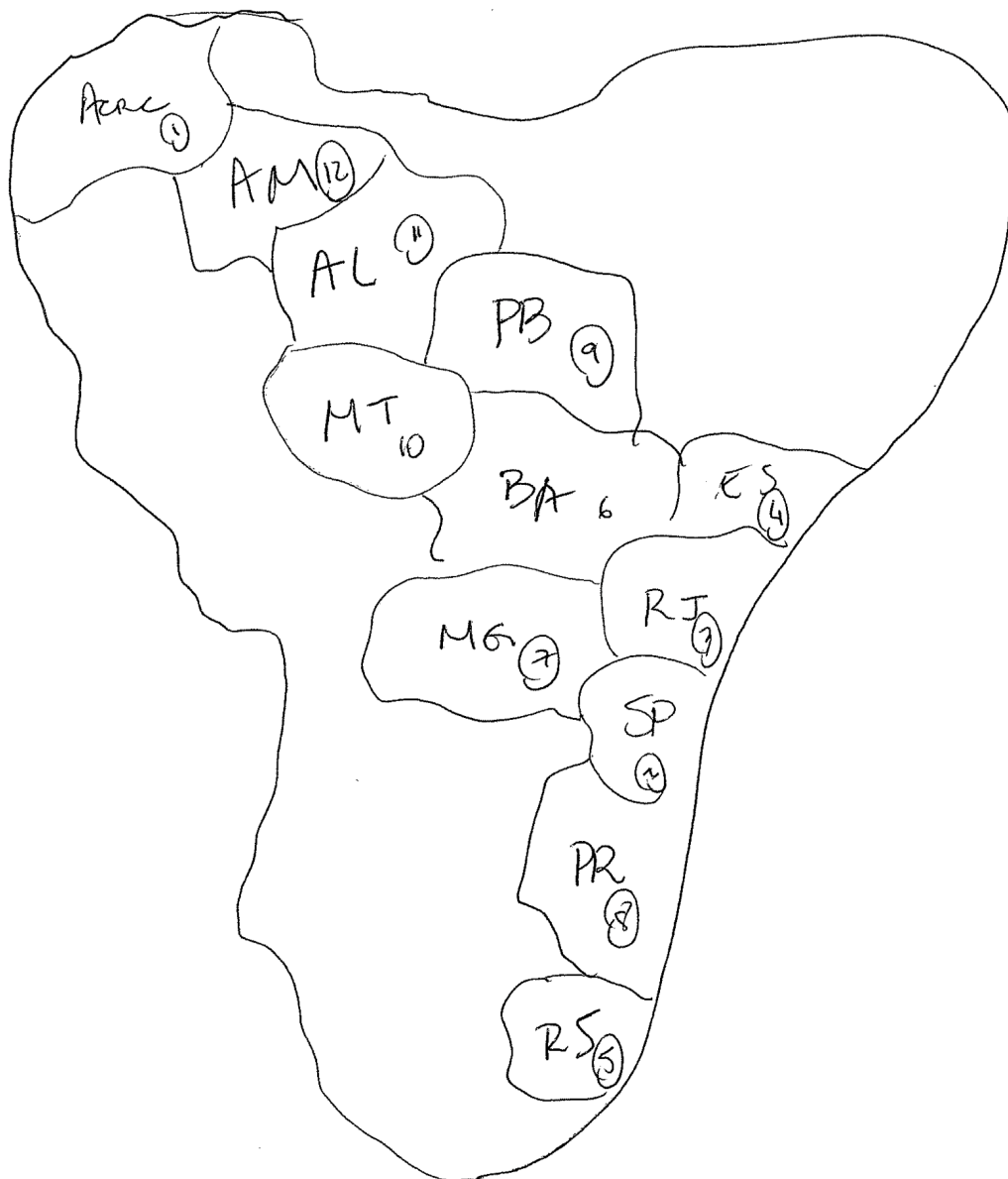
- ① povo mais rico
- ② as diferenças das das  
mais estas,  
carnal e o ano inteiro
- ③ povo que trabalha
- ④ mais numericamente  
em Pravia, entre  
de corruptos
- ⑤ povo mais pobre,  
diferenças em  
qual





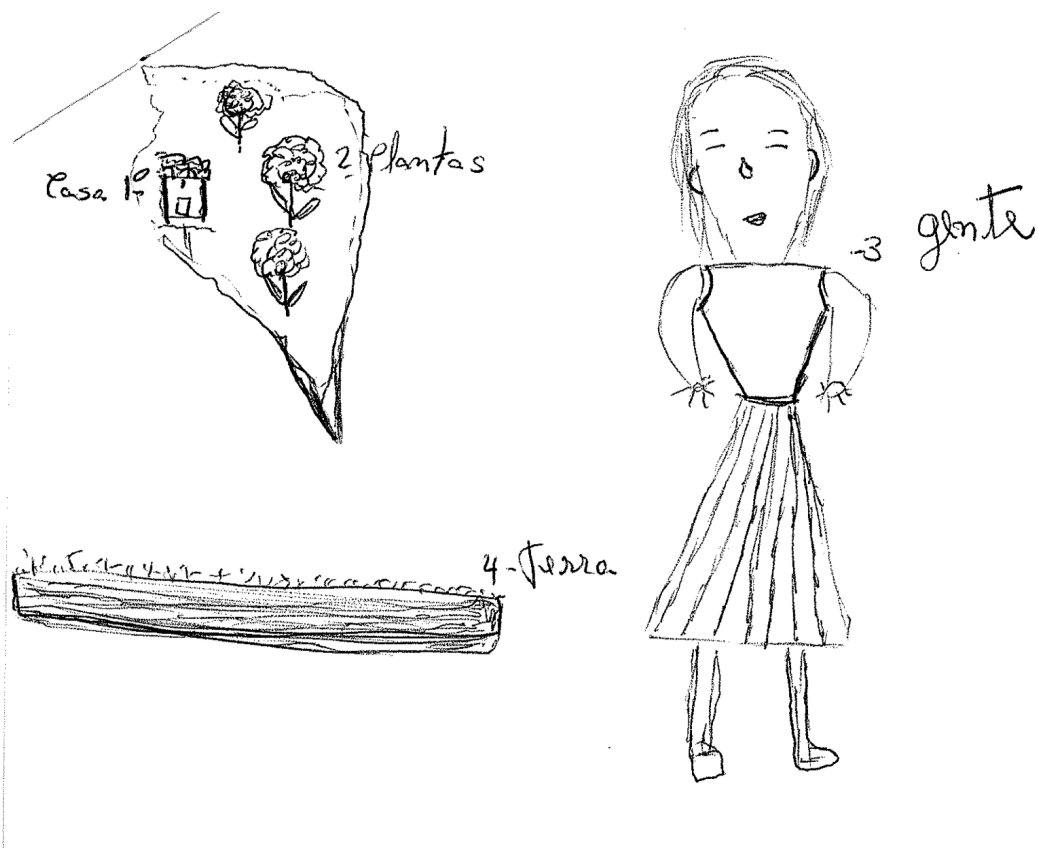
Respondente: 18

Turno: Noturno



Respondente: 19

Turno: Noturno



Respondente: 20

Turno: Noturno



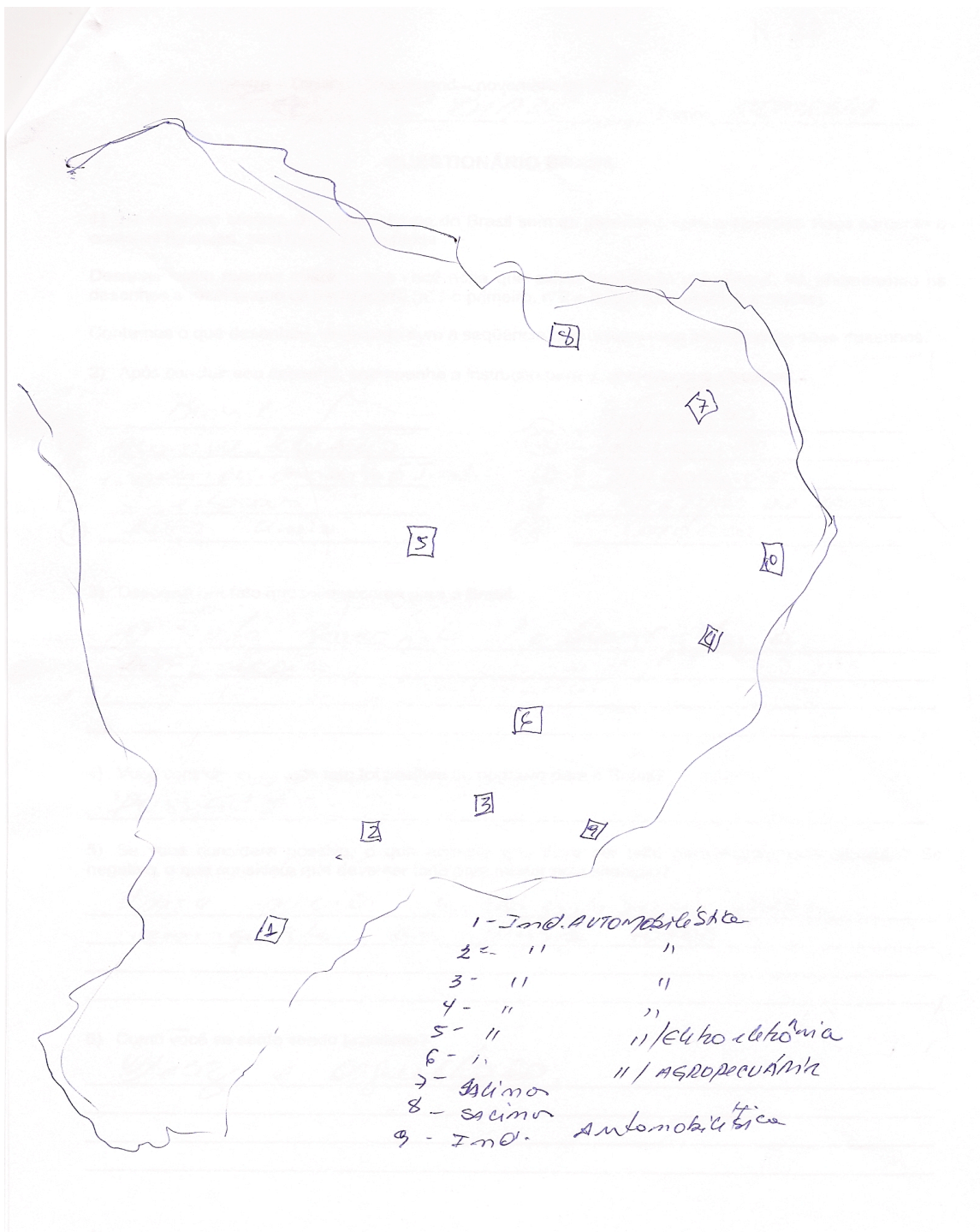
Respondente: 21

Turno: Noturno



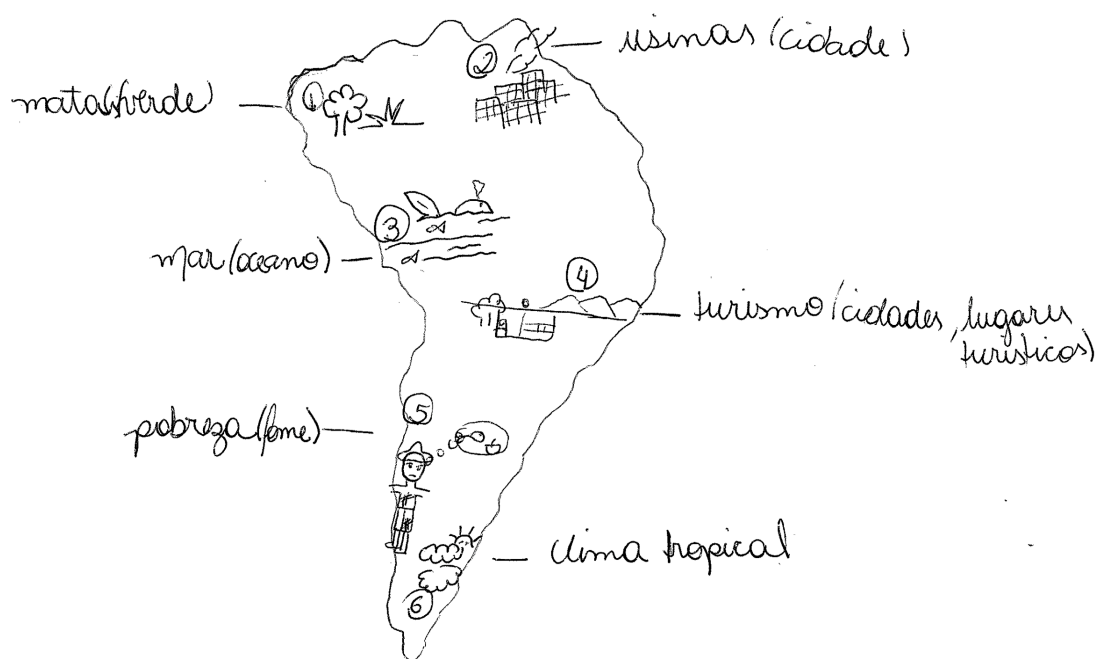
Respondente: 22

Turno: Noturno



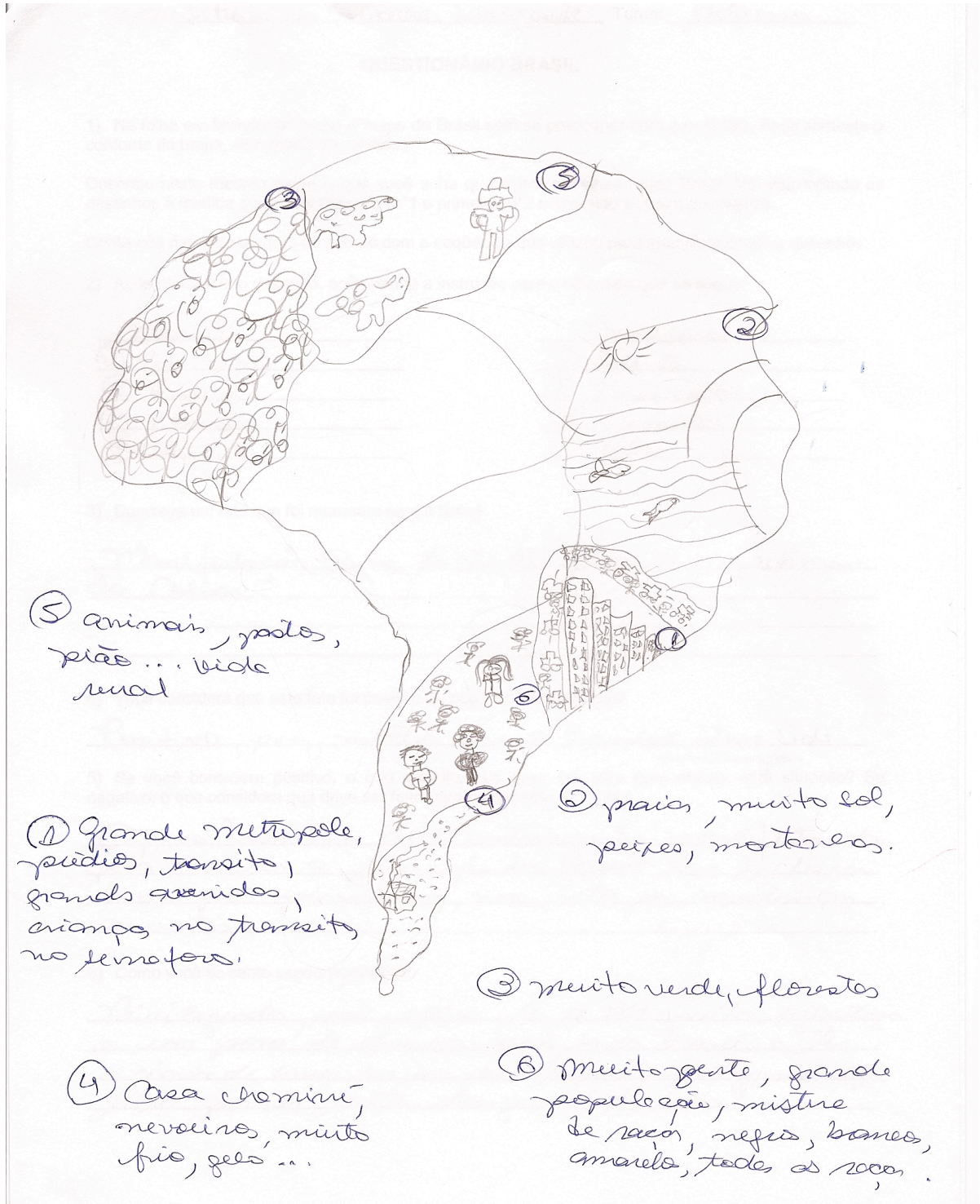
Respondente: 23

Turno: Noturno



Respondente: 24

Turno: Noturno





Respondente: 25

Turno: Noturno



1. água
2. comida
3. educação
4. saúde
5. paz
6. segurança
7. emprego

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)