



ENSINO JURÍDICO E TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: O CASO DA FACULDADE DE DIREITO DA UFBA*

Isabela FADUL DE OLIVEIRA**

Gerson Carlos DE OLIVEIRA COSTA***

Jorge Adriano DA SILVA JÚNIOR****

SUMÁRIO: I. *Introdução*. II. *O Ensino jurídico no Brasil*. III. *Ensino jurídico em um contexto de expansão do ensino superior e de precarização do trabalho docente*. IV. *O caso da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia*. V. *Conclusões*. VI. *Bibliografia*.

I. INTRODUÇÃO

A presente comunicação visa discutir os principais desafios do ensino jurídico em um contexto de expansão do ensino superior e precarização do trabalho docente no Brasil. Para tanto, parte-se dos primeiros resultados de uma pesquisa em andamento no Centro de Pesquisa e Estudos em Humanidades (CRH/UFBA) intitulada “Significados e sentidos do trabalho docente: o caso do curso da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia”.

Como fundamentação teórica, a pesquisa considera a referência bibliográfica nacional sobre a expansão do ensino universitário, em especial na área do Direito, e as atuais condições do trabalho docente no ensino superior. Leva-se ainda em consideração o diagnóstico de uma crise histórica do ensino jurídico, em que uma das principais dimensões é a condição de inser-

* Este texto foi apresentado no “Primer Congreso Internacional em Metodología de la Investigación y Enseñanza del Derecho” realizado entre os dias 28 a 30 de novembro de 2016, no Instituto de Investigaciones Jurídicas da UNAM.

** Professora da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia.

*** Estudante de Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia.

**** Estudante de Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia.

ção do corpo docente nos cursos jurídicos, em que predominam vínculos de trabalho a tempo parcial e sem dedicação exclusiva, muitas vezes em caráter temporário.

Procuramos ainda identificar e analisar as principais mudanças implementadas no mundo do trabalho docente das instituições de ensino superior do país a partir dos anos 1990 e seus impactos sobre o exercício da docência. Mais especificamente, buscamos: traçar um perfil dos professores da Faculdade de Direito da UFBA; evidenciar as condições e as relações de trabalho dos docentes da referida instituição; identificar e analisar as iniciativas de enfrentamento a um possível processo de precarização do trabalho docente.

II. O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Para uma melhor compreensão do modelo de ensino jurídico brasileiro, é necessário recorrer a um breve histórico sobre a sua origem. Após a independência e consequente institucionalização do Império do Brasil, surgiu uma necessidade fundamental da imediata convocação de magistrados para compor o poder judiciário do recém regime. A inexistência de Faculdades de Direito era um entreve para a organização do judiciário, bem como da burocracia do Império. Ademais, a guerra entre Portugal e Napoleão dificultava a remessa de estudantes para realizarem o curso de direito na Universidade de Coimbra. Essa situação só agravava a escassez de bacharéis em Direito e reacendia a importância e urgência de uma Faculdade de Direito no Brasil imperial.

Em 11 de agosto de 1827, após muita disputa política, o Imperador Dom Pedro I assina um documento que garante a criação de dois cursos jurídicos no Brasil. Um planejado para funcionar na cidade de São Paulo e outro planejado para ser criado na cidade de Olinda. Nos termos da carta de lei os cursos foram instalados em 1828 e como ainda não existiam as faculdades, chamavam-se Academias de Direito. Os estudantes eram admitidos após aprovação em processo seletivo com provas de filosofia, retórica, geometria, gramática latina, língua francesa. O curso durava cinco anos e após a conclusão o estudante recebia o título de bacharel.

No período imperial, duas importantes reformas ocorreram no ensino jurídico. Uma em 1854 com o início da vigência do decreto-lei 1.386 de 28 de abril, que transferiu o curso de Olinda para o Recife, bem como instituiu a inclusão no currículo acadêmico das disciplinas: hermenêutica jurídica, direito marítimo, direito administrativo e direito romano (Bastos, 2000: 59). A segunda mudança, ainda no período do Brasil imperial, ocorreu em

1879, oriunda da liberação para criação de novos cursos jurídicos além dos oficiais, a chamada reforma do ensino livre.

As mudanças promovidas pela reforma do ensino livre foram duramente criticadas e em 1885 voltou-se à obrigatoriedade de frequência. Entretanto, a inspiração por um ensino livre continuou (Venâncio Filho, 1982: 87). Ao fim do império o Brasil contava com apenas duas Faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Recife, e o ensino jurídico permanecia praticamente da mesma forma de 1827.

Assim, as Faculdades de Direito não representavam grandes centros de debates jurídicos, e pouco se aprendia sobre Direito nas salas de aula e a dogmática jurídica o ficara restrita ao foro ou a corte. A cultura jurídica do império, apesar de ser erudita, não era propriamente acadêmica, com o estudo dos compêndios e não das obras teóricas deslocadas para a corte (Lima Lopes, 2002: 339).

Não houve grandes mudanças no ensino jurídico durante a primeira república. Os currículos acadêmicos mantiveram a mesma estrutura anterior com poucas ou quase nenhuma mudança significativa. A proposta republicana guarda muitas similitudes com a estrutura imperial, e esses resquícios também acompanharam as características do ensino jurídico. Não obstante, é possível destacar o Decreto nº 1232 – H (Reforma de Benjamin Constant), que aprova o regulamento das instituições de ensino jurídico na perspectiva de ajustar o ensino jurídico a nova forma do Estado, isto é, a forma federativa. A reforma proposta por Benjamin Constant consolidou a ideia de descentralização do ensino e impulsionou a expansão do ensino jurídico no Brasil. Com a consolidação da República surgiram as Faculdades livres, a exemplo da Faculdade Livre de Direito da Bahia, em 1891.¹

Entre as décadas de 1930 e 1970 ocorreram algumas reformas no ensino jurídico, contudo não significaram mudanças robustas do ponto de vista da superação dos entraves metodológicos e do isolamento teórico dos cursos de Direito. As principais reformas que ocorrem nesse período foram: a) o decreto 19.851/31, que estabeleceu uma reforma no ensino superior brasileiro e promoveu uma divisão interna no curso de direito em bacharelado e doutorado, um destinado para a carreira de profissionais liberais e outros para o exercício da docência respectivamente; b) a lei 4.024/61, criada com a função de disciplinar as diretrizes e bases da educação nacional. Esta lei abarcou todos os cursos, inclusive o curso de direito, pois fixou o currículo mínimo para todos os cursos destinados a formação de profissionais liberais.

¹ Em 1946 a Faculdade de Direito da Bahia é incorporada à Universidade da Bahia, federalizada em 1956, quando a Faculdade de Direito se torna unidade da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Outro fato relevante para o ensino jurídico nesse período foi a reforma universitária de 1968, com a expansão dos cursos de direito no período da ditadura militar, o que ocorreu sobretudo por intermédio de instituições privadas. Ao final desse período, chega-se a um diagnóstico de crise do ensino jurídico, caracterizado pela abordagem positivista e dogmática dos problemas do Direito, currículos pouco flexíveis e inadaptados às realidades regionais, bem como excessivamente voltados às atividades forenses.

Já no período mais recente, tem-se duas importantes estratégias de melhoria dos cursos e do ensino jurídico no Brasil. A primeira foi a reformulação das diretrizes curriculares dos projetos pedagógicos, fruto das discussões realizadas no âmbito da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, em 1993, que possibilitaram a edição da Portaria do MEC nº 1886, de 30 de dezembro de 1994. Esta portaria foi importante para o ensino jurídico, pois fixou novas diretrizes curriculares e conteúdo mínimo dos cursos de Direito.

Outro importante instrumento de superação dos problemas diagnosticados ao longo das décadas de 1970 e 1980 foi a construção de um sistema de avaliação destes cursos. A construção do modelo de avaliação caminhou lado a lado com a edição da Portaria do MEC, conforme revela Porto: “As trajetórias da construção do modelo de avaliação dos cursos jurídicos constituem-se paralelamente à implantação das novas diretrizes curriculares, num tipo de diálogo que comprovou serem, ambos os caminhos, faces de mesmo processo da reforma” (Porto, 2000: 81).

Com efeito, a portaria nº 1886/94 do MEC elenca e fixa uma série de diretrizes e conteúdo mínimo, a saber: duração mínima de 5 anos e máxima de 8 anos; exigência de padrão de qualidade do curso noturno idêntico ao do curso diurno; mínimo de 3.300 horas de atividades; desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão interligadas e obrigatórias; conclusão de curso mediante apresentação e defesa de monografia final perante banca examinadora; acervo bibliográfico atualizado; estágio de prática jurídica supervisionado pela instituição de ensino superior; existência de núcleo de prática jurídica para atendimento ao público.

Ademais, a portaria estabelece que o conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias: I -Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia, Sociologia, Economia e Ciência Política; II -Profissionalizantes: Direito Constitucional, Civil, Administrativo, Tributário, Penal, Processual Civil, Processual Penal, Direito do Trabalho, Comercial e Internacional. Uma especial atenção é dada à contextualização do curso, com especificidades e peculiaridades que atendessem às demandas locais. Outra ênfase dizia respeito à necessária articulação entre teoria e prática, bem

como à observância da interdisciplinaridade na construção do projeto pedagógico e práticas metodológicas de ensino.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (lei. n.9.394/96) e a Resolução CNE/CES n.9, de 2004, avançam na fixação das diretrizes curriculares nacionais, ao tempo em que o processo de avaliação dos cursos de Direito torna-se um instrumento obrigatório de elevação da qualidade e consequentemente um instrumento de melhoria do ensino no tocante à organização didático-pedagógica, ao corpo docente e infraestrutura.

Como é possível observar, ao longo dos anos uma série de estratégias foram desenvolvidas pelo MEC e pela OAB, a fim de possibilitar melhorias e um melhor acompanhamento dos cursos de direito no país. Destarte, as críticas feitas ao modelo de ensino jurídico permaneceram e perpassaram por reflexões e críticas que vão desde a não observância às transformações sociais e políticas, até a problemática relacionada ao conteúdo do currículo acadêmico inflexível, acrítico, demasiadamente positivista e isolado. Nesse mesmo sentido, ainda cabe uma reflexão referente à crítica ao curso de direito ser marcadamente legalista, formalista e com uma estrutura curricular bastante dogmática, na qual o professor representa à autoridade da lei, que permite ao corpo discente moldar-se e/ou adaptar-se acriticamente a linguagem da autoridade (FARIA, 1986: 48).

A reforma do modelo tradicional de ensino jurídico sempre foi uma demandada dos críticos ao ensino do Direito no Brasil, bem como uma necessidade para superar diversos entraves da sociedade brasileira. Os problemas do passado continuam no presente, isto é, a mesma crítica formulada décadas atrás, permanece na atualidade. Nas palavras de Faria:

Um ensino ao nível do senso comum teórico, tal como hoje se pratica entre nós, termina assim por atribuir significações discutíveis e arbitrárias da realidade social, projetando-as imaginariamente como possíveis e desejáveis, ainda que nem sempre factíveis, plasmando-as em discursos reificantes, a-históricos e com pretensões de generalidade e universalidade. Em vez de apresentar institutos jurídicos como formas de soluções de conflitos com raízes no processo das relações sociais, valoriza-se quase exclusivamente uma abordagem sistemática e lógico-dedutiva, privilegiando-se o princípio da autoridade (Faria, 1986: 53)

A metodologia de ensino da mesma forma apresenta problemas que permanecem não superados. É necessário compreender, também os desafios e contradições na perspectiva da produção e reprodução do ensino jurídico, pois a concepção da dinâmica ensino/aprendizagem deve transcender a

ideia de que ensinar é, meramente, transferir conhecimento, conforme explica Freire:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não de transferir conhecimento (Freire, 2002: 21).

Assim, entramos no século XXI com um acúmulo histórico de problemas, desafios e contradições reproduzidos há mais de um século de ensino jurídico. Ainda temos um ensino jurídico excessivamente dogmático, isolado, pouco reflexivo, resistente a interdisciplinaridade e demasiadamente resistente a mudanças profundas e estruturais. É diante desses problemas históricos que passamos a refletir sobre os atuais desafios do ensino jurídico no Brasil, em um contexto de ampliação das vagas no ensino superior nos setores público e privado, e de precarização do trabalho docente em todos os campos do conhecimento.

III. ENSINO JURÍDICO EM UM CONTEXTO DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

As reformas gerenciais ocorridas no Estado brasileiro na década de 1990 impulsionaram a assunção, por parte da Administração Pública, da agenda neoliberal de gestão da coisa pública. Os serviços públicos, como a educação, são ressignificados e adaptados às condições do mercado. Para Borges, as políticas implantadas no referido período visaram mudanças nos mecanismos de funcionamento estatais “buscando, na medida do possível, com diferenças entre as diversas áreas, aproximar os padrões de gestão do setor público e privado” (Borges, 2004: 257).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a expansão da educação superior foi marcada pelo crescimento da oferta de vagas no ensino superior oferecidas pelas Instituições de Ensino – IES privadas, passando de 1.059.163 (1995) para 2.428.258 vagas (2002), enquanto nas IES federais a ampliação foi mais modesta, passando de 367.531 (1995) para 531.634 vagas (Brasil, 2002). O governo Lula (2003-2010), a partir da ampliação do FIES e a criação do PROUNI, manteve a política de expansão das IES privadas, sendo que o total de alunos matriculados passou de 2.750.652 (2003)

para 3.987.424 (2010). Contudo, houve uma ampliação significativa de vagas nos cursos de graduação das IES federais, passando de 567.101 (2003) para 833.934 vagas, sendo que quando somados ao aumento de matrículas de Ensino a Distância – EAD e pós-graduação, o número de vagas criadas em 2010 passa para 939.591 (Brasil, 2014).

Nesse contexto, com o objetivo de fomentar a reestruturação e a expansão do ensino superior nas universidades federais do Brasil, o decreto nº 69.066, de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa de Apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O REUNI integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que identifica o caráter estratégico das universidades federais no desenvolvimento do País.

O REUNI foi criado com a proposta do Governo Federal garantir às universidades federais a estrutura, o aporte financeiro e as condições necessárias ao pleno desenvolvimento da reestruturação e expansão dessas universidades. Com os baixos percentuais de jovens com idade entre 18 e 24 anos nas universidades, o REUNI foi apontado pelo Governo Federal como uma política pública de inclusão e acesso a Universidade Pública, considerando os diferentes níveis de ensino e articulando uma integração entre a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica (REUNI, 2008).

O Programa instituiu também uma série de metas com o objetivo de garantir o acesso e a permanência ao ensino superior, a saber: a) aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação presenciais, especialmente no período noturno; b) aumento da taxa de conclusão dos cursos para 90%; c) aumento da relação professo/aluno para 18 discentes para 1 professor; d) redução das taxas de evasão; e) ocupação das vagas ociosas. Assim, das 54 universidades federais existentes no início do programa em 2007, 53 aderiram ao programa REUNI em duas chamadas, na primeira chamada 42 universidades aderiram ao programa e na segunda chamada outras 11 universidades aderiram ao REUNI.

A ampliação do acesso ao curso de Direito não ocorreu apenas pelo REUNI, no âmbito das Universidades Federais, mas, principalmente, com a mercantilização do ensino do Direito ocorrida através da expansão das instituições privadas de educação superior. Segundo dados da Fundação Getúlio Vargas (FGV, 2013), chega-se ao ano de 2013 com 1155 cursos presenciais de Direito no país, dos quais 973 pertenciam à rede privada e apenas 182 pertenciam à rede pública. Neste universo, 64.930 alunos estão matriculados em cursos gratuitos, oferecidos por instituições públicas federais e estaduais, enquanto os demais 704.959 alunos estão matriculados em cursos pagos.

Tais mudanças impactaram diretamente a organização das Universidades Públicas e a condição de trabalho docente, impulsionando o processo de precarização do trabalho, que conforme a definição de Thebaud-Mony

...é o processo social constituído por uma amplificação e institucionalização da instabilidade e da insegurança, expressa nas novas formas de organização do trabalho – onde a terceirização/ subcontratação ocupa um lugar central – e no recuo do papel do Estado como regulador do mercado de trabalho e da proteção social” (apud Druck, 2009: 10).

Ao se referir sobre a precarização do trabalho docente Mancebo (2007: 470) indica como suas características: a baixa remuneração, a desqualificação e fragmentação do trabalho do professor; a perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; a heteronomia crescente e o controle do professor em relação ao seu trabalho. No mesmo sentido, Hirata (2011: 18) identifica a intensificação do trabalho e o trabalho precário induzido pela subcontratação e pelas formas ditas “atípicas” (tempo parcial, trabalho temporário, etc.) como fenômenos que indicam a precarização do trabalho.

Tangendo o primeiro fenômeno, Reis e Cecílio (2014: 111) conceituam a intensificação como todo processo que resulta em um maior dispêndio de capacidades físicas, cognitivas e emocionais do trabalhador, objetivando um aumento de resultados quantitativos e qualitativos que favorecem ou permitem um aumento da mais-valia e da “exploração do trabalho”.

Um dos fatores que cooperam para a intensificação do trabalho dos professores nas Universidades Públicas é a multiplicidade de atribuições que estes docentes estão incumbidos. Essa característica polivalente e multifuncional do trabalhador é atribuída por Peres (2004: 5) ao toyotismo, que, diferentemente do modelo fordista anterior, busca um “operário” polivalente e multifuncional, surgindo o que se chama de flexibilidade profissional, na qual se verifica a mescla entre elaboração e execução de tarefas e estratégias organizacionais.

Ao tratar da polivalência do professor universitário, Botomé sintetiza criticamente algumas funções atribuídas a esses docentes.

O professor precisa ser um especialista num campo de trabalho, mas, também, precisa ser competente como pesquisador em uma área do conhecimento. Já temos aí duas profissões, mas existem outras exigências: ele precisa ser um professor de nível superior, capaz de ensinar e preparar profissionais, para realizar as tarefas mais complexas da sociedade. E, além disso, precisa estar apto para ser um administrador, pois vai defrontar-se com a necessidade de gerenciar projetos de pesquisa e de ensino, coordenar grupos de trabalho e órgãos da estrutura administrativa universitária, como departamentos, cursos etc. Precisa ainda ser um escritor razoável (1996 apud Lemos, 2010: 30).

Tal concentração de trabalho acaba por comprometer a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, além de desafiar os limites da saúde mental e física desses docentes.

A intensificação do trabalho docente é percebida também através do que se convencionou chamar de produtivismo acadêmico. Segundo Souza (2008: 95), o “modelo de gestão gerencial específico da empresa capitalista adentrou o universo acadêmico, que passou a ser medido pela quantidade de produtos e recursos captados no mercado de editais”.

O produtivismo acaba por inserir o docente na lógica mercantil, em que a quantidade passa a definir um critério objetivo para a captação de recursos na Universidade e para a promoção na carreira docente em detrimento da qualidade das atividades desenvolvidas por estes.

Bosi (2007: 1518) afirma que em grande medida, o produtivismo representa a perda da autonomia intelectual do “novo” docente, a perda do controle sobre o processo de trabalho, a forma atual da subsunção do trabalho intelectual à lógica do capital.

O referido autor ainda critica a hierarquia criada entre professores “produtivos” e “não produtivos”, eleita por critérios definidos pelos interesses do mercado, evidenciando um direcionamento empresarial da ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento, presente nos editais dos órgãos de fomento à produção científica e criando uma esfera de competitividade entre os docentes.

A flexibilização na contratação dos docentes figura como outra característica do processo de precarização vivenciado nas Universidades Públicas. Vieira e Maciel (2011: 156) informam que o processo de reestruturação produtiva representou o desencadeamento de estratégias de flexibilização dos processos de produção, que por sua vez, possibilitaram a criação de condições favoráveis para a existência de contratos de empregos temporários.

Devido à falta de novos investimentos, as universidades não estão conseguindo atingir as metas proposta pelo REUNI. Para suprir a enorme demanda de professores, a solução encontrada foi à edição da Medida Provisória 525, de 14 de fevereiro de 2011 (convertida na Lei 12.425/2011), que modificou a Lei 8745/93, ampliando a contratação temporária de professores substitutos.

A constante contratação ágil e econômica de professores reflete a implantação de um modelo de gestão nas instituições de ensino superior público que, segundo Mancebo e Franco (2003: 193), reproduz um “mercado de trabalho diversificado e fragmentado, composto por poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações e um número cada vez maior de docentes periféricos, temporários, em mutação e facilmente substituíveis”.

Essa flexibilização inviabiliza a construção de uma carreira, uma vez que estes docentes não têm nenhuma estabilidade no cargo que ocupa, vivendo a rotatividade dos professores temporários e substitutos. Portanto, o planejamento da carreira fica extremamente comprometido, bem como diminui a autonomia do professor, já fragilizada, entre outras coisas, pelo produtivismo acadêmico.

Estes fatores são apenas alguns elementos indicados pelos autores que estudam o trabalho docente e identificam um processo de precarização desta atividade. O desafio que nos apresenta é pensar a condição do trabalho do docente nos cursos de direito, mais especificamente o da Faculdade de Direito da UFBA, neste contexto de expansão do ensino jurídico e precarização das condições de trabalho, uma vez que estes fatores surgem como novos desafios para o enfrentamento dos problemas históricos que marcam esta área do conhecimento.

IV. O CASO DA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Frente a este quadro geral de crise do ensino jurídico no Brasil em um contexto de expansão do ensino superior marcado pela precarização do trabalho docente, passamos a observar e refletir a realidade do Curso de Direito da Faculdade Federal da Bahia - UFBA.

Como resultado de uma análise dos dados oficiais disponibilizados pela UFBA e entrevistas realizadas com os docentes efetivos do curso de Direito, bem como com os substitutos e temporários, conseguimos conhecer melhor o universo da docência na Faculdade de Direito da UFBA e suas implicações no ensino jurídico, especialmente no tocante às condições de trabalho do corpo docente e sua percepção sobre as mudanças recentes.

De acordo com os dados da FGV, em 2013 a maioria dos docentes de Direito no Brasil possuíam vínculo com sua instituição de ensino sob regime de trabalho parcial (34%) e logo em seguida o horista (32%), porém o regime de Dedicação Exclusiva representa apenas 6% do quadro geral.

Na Universidade Federal da Bahia a situação não é muito diferente do cenário nacional, pois na Faculdade de Direito 52% dos docentes possui regime de trabalho de 20 horas (regime parcial), enquanto o regime de dedicação exclusiva corresponde a apenas 8% dos professores. Estes dados não representam por sua vez o quadro geral de professores da UFBA em que 76% dos professores possuem regime de dedicação exclusiva e apenas 13% estão inseridos em regime de 20 horas.

TABELA 1. NÚMERO E PERCENTUAL DE PROFESSORES EFETIVOS DA UFBA E DA FACULDADE DE DIREITO, SEGUNDO REGIME DE TRABALHO.

<i>Universidade Federal da Bahia</i>			<i>Faculdade de Direito da UFBA</i>		
Reg. de trab.	Nº	%	Reg. de Trab.	Nº	%
D. Exclusiva	1.817	76	D. Exclusiva	9	8
40 horas	252	11	40 horas	44	40
20 horas	315	13	20 horas	53	52
Total	2.597	100	Total	106	100

FONTE: elaboração própria.

Acredita-se que existe uma relação, ainda que não necessária e determinante, entre o regime de trabalho do professor e sua dedicação para com o ensino, pesquisa e extensão. Quanto maior tempo e exclusividade o professor dedica ao seu trabalho melhor para a educação do ensino superior. Podemos observar, nas faculdades de direito, que existe uma tendência de que o vínculo entre o docente e a instituição de ensino seja o regime de 20 horas ou horista, ou seja, menor tempo possível na docência. Como decorrência disto o ensino, e sobretudo a pesquisa e a extensão, são prejudicadas, não havendo tempo suficiente para dedicação às mesmas. Ademais, essa situação também é verificada entre os professores não-efetivos (substitutos e temporários), pois entre os professores não-efetivos da Faculdade de Direito da UFBA 70% correspondem ao regime de 20 horas e 30% ao regime 40 horas de trabalho semanais.

Outro componente importante na análise das condições de trabalho do docente do ensino jurídico é a diferença entre a remuneração destinada aos diversos cargos públicos federais ligados ao mundo jurídico e a remuneração atribuída aos professores universitários. A discrepância entre os salários é evidente, não sendo um déficit atual, mas um problema histórico.

Sampaio e Marin (2004: 23) destacam que a baixa remuneração influencia diretamente a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais.

TABELA 2. RELAÇÃO ENTRE A REMUNERAÇÃO DOS
DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
E OUTROS CARGOS PÚBLICOS FEDERAIS.

<i>Serviço público Federal (Jurídico)</i>		<i>Docentes/UFBA</i>	
Cargo	Remuneração	Regime de trab.	Remuneração
Adv. da União	R\$ 16.489,37	Titular/Doutor/D.E	R\$ 8.344,64
Procurador Federal	R\$ 16.489,37	40 horas	R\$ 4.699,21
Juiz Federal	R\$ 25.260,20	20 horas	R\$ 2.752,60

FONTE: elaboração própria.

A remuneração estabelecida pelo governo federal para os professores universitários por si só já é insuficiente e não condizente com sua qualificação profissional e carga de trabalho, mas a desvalorização do salário do docente em comparação a outros cargos evidencia com maior clareza a visão que o Estado possui desta categoria e da educação pública. A baixa remuneração atribuída ao trabalho docente, em relação às outras carreiras do “mundo” jurídico, desestimula muitos professores a manterem um vínculo exclusivo com a universidade ou com maior carga horária na entidade, fazendo com que eles procurem uma segunda profissão melhor remunerada. Este fator, dentre os outros que indicam a precarização do trabalho docente que gera efeitos deletérios no ensino jurídico. Talvez seja o que mais contribua para o distanciamento do professor para com sua atividade, pelo menos no que tange ao professor de Direito. É o que expressam as seguintes afirmações de dois professores entrevistados:

Nunca, nunca. O problema é o seguinte agente sempre acha que a gente deve ganhar mais pra valorizar você. Eu particularmente tenho a ideia fixa que se eu ganhasse muito bem na UFBA eu só daria aula na UFBA. Como você ganha pouco você acaba precisando dar aulas em outros locais, principalmente quem conta com isso como parte do orçamento, que é meu caso. Eu não vou falar que eu dou aula só porque gosto. Eu dou aula aqui porque eu gosto e porque eu preciso. Efetivamente ganhado mais você teria mais vínculo (ENTREVISTADO 1).

Eu acho que se for levar em conta o investimento em livros atualizações etc., não é possível só com o salário da UFBA levar uma vida minimamente confortável (ENTREVISTADO 6).

Observa-se, portanto, uma íntima relação entre o alto número de professores com regime de trabalho 20 horas e a baixa remuneração atribuída aos professores da Faculdade de Direito da UFBA. A desvalorização da profissão se torna um desestímulo ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão na faculdade, onde muitos professores desenvolvem outras atividades para complementar a renda, haja vista a possibilidade de serem melhor remunerados exercendo outras profissões típicas aos bacharéis em Direito.

Os professores entrevistados destacaram, ainda, a falta de capacitação pedagógica oferecida pela universidade ao corpo docente. Um ensino do direito de qualidade perpassa pela qualificação pedagógica de seus professores, pois os métodos de construção do conhecimento e avaliação não podem se resumir, sempre, às aulas expositivas e aplicação de provas. Ao serem questionados se gostariam de ter acesso a capacitação pedagógica para o desempenho das duas funções e de que tipo, todos os professores responderam positivamente.

Sim. As mais diferenciadas possíveis, alguma que conseguisse me mostrar que o preconceito de achar que eu já sei dar aula está limitando minhas capacidades. Principalmente em relação às novas mídias (ENTREVISTADO 1).

Claro, olha eu acho que falta, eu tenho uma formação razoável porque tenho magistério, mas eu acredito que é um sentimento da maioria dos professores é de não ter conhecimento nenhum acerca da didática, didática no ensino, didática na pesquisa, entendeu? As pessoas não têm, os docente (ENTREVISTADO 4).

A capacitação pedagógica e a reflexão sobre o ensino do direito são elementos fundamentais para rompermos com a tradição positivista e hegemônica de construção do conhecimento jurídico. Ou seja, para a construção de um ensino crítico, interdisciplinar e que dialogue com as necessidades da sociedade, necessário se faz o estudo sobre os métodos de ensino, sobre o “objeto” a ser submetido pelo processo ensino-aprendizagem, o Direito, para então rompermos com um método “bancário” de ensino, como denomina Freire (2002: 13), em que o professor deposita, transfere, impõe o conhecimento ao educado, colocado como mero sujeito passivo, inviabilizando a capacidade crítica, criativa e autônoma, realidade esta vivenciada na Faculdade de Direito da UFBA, como se depreende da fala do professor abaixo:

Para mim o que representa ser docente é levar para as pessoas um esclarecimento sobre determinadas situações que eu tive a oportunidade de ter e da forma metodologicamente mais clara possível para que eu possa formar cidadãos. É mais ou menos ISS, aluno é sem luz, a gente visa atribuir luzes. Eti-

mologicamente né, aluno é sem luz, “a” negativo “luno”, então a gente leva as luzes para os caras lá, para que eles se esclareçam, e é bonito ver que os caras aprendem, eu gosto (ENTREVISTADO 06).

Como vimos, a intensificação do trabalho docente na educação superior é resultado também do produtivismo acadêmico, pelo qual requer-se mais esforço físico e intelectual dos professores com o objetivo de produzir mais resultados, como artigos, projetos, participação em congressos, para que sejam contabilizados e sejam critério para promoção ou obtenção de financiamento junto às instituições de apoio à pesquisa e extensão, atingindo, ainda, a autonomia do docente.

A exigência por maior produtividade no desempenho das atividades de ensino, pesquisa e extensão, no qual se privilegia a quantidade do “produto/serviço” em detrimento da qualidade, determina uma rotina intensa de trabalho, além de desvirtuar a função pedagógica do trabalho docente, evidenciando a relação estrita entre a precarização do trabalho do professor e o ensino do Direito. Isso fica evidente quando os entrevistados tratam do assunto:

Eu acho que é um problema, porque isso leva as pessoas a publicarem qualquer coisa só para alcançarem determinados índices de um barema para conseguir um financiamento ou ter progressão na carreira (ENTREVISTADO 2).

Eu acho que há uma pressão muito grande nesse sentido, e que acaba perdendo a qualidade. Acho isso improdutivo, essa produção a qualquer custo e isso perde qualidade dos trabalhos (ENTREVISTADO 3).

Todos os professores entrevistados identificaram e criticaram a presença do produtivismo na Faculdade de Direito, o que mostra que o fenômeno de intensificação do trabalho e perda da autonomia através da pressão por publicações já é percebido na área jurídica.

Foi percebido, ainda, que os professores temporários sofrem outras formas de perda da autonomia acadêmica, bem como se encontram em uma posição mais limitada e desigual no ambiente de trabalho em virtude do seu vínculo de trabalho, o que enfraquece a consciência de classe e dificulta a mobilização coletiva da categoria contra as condições precárias de trabalho:

Não participo de órgão Colegiado apesar de acompanhar algumas reuniões, porque eu sou substituto, então agente tem uma limitação pra participar, formalmente, e da mesma forma em relação a outros espaços de órgãos Colegiados. Então formalmente é basicamente dá aula minha participação. No primeiro semestre o professor substituto é ignorado, é como se ele fosse um ser inferior dentro da faculdade, o efetivo trata ele com certo desprezo, depois, eu não me sinto numa posição diferenciada com relação a certos cole-

gas, a outros é algo mais pessoal, não pelo fato de eu ser substituto, mas em geral minha relação é boa (ENTREVISTADO 7).

Eu sinto um tratamento diferente. Agora, com a aprovação no concurso de efetivo, acho que as coisas vão melhorar mais. Já vou ter um escaninho (ENTREVISTADO 8).

Já ouvi até: você é substituto e não deve fazer greve não...ontem eu ouvi isso, você não tem nada ver não, como se fosse realmente uma casta diferente, um certo preconceito, a sensação é de que não faz parte do mesmo corpo docente, a sensação que fica essa (ENTREVISTADO 9).

As limitações sofridas pelos professores substitutos e temporários influenciam diretamente a atividade de ensino, pesquisa e extensão na Universidade, pois acabam por receber tratamento diferenciado pela instituição, não recebendo o apoio necessário para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, limitando sua carga horária à sala de aula, como afirmaram 5 dos 6 professores temporários e substitutos entrevistados.

Com relação ao REUNI, após um processo de consulta a cada unidade sobre a adesão ou não ao programa, das 30 unidades consultadas 26 aprovaram a adesão da UFBA ao programa REUNI. Foi previsto para a UFBA um montante de aproximadamente 92 milhões de reais em obras e equipamentos, além de 69 milhões de custeio anual ao fim do programa. Ademais, a proposta do Reuni para UFBA previa a ampliação de 17 mil matrículas novas, a contratação de 570 novos docentes, 436 servidores, além de 18 milhões de reais para aplicação em assistência estudantil nos cinco anos, a contar do início da adesão ao programa. O número de professores e alunos, na UFBA, aumentou consideravelmente com a expansão oriunda do programa REUNI. Com o aumento de novas matrículas, especialmente nos cursos noturnos, ocorreu também a contratação de novos docentes.

A Faculdade de Direito da UFBA também está inserida nesse universo de expansão e reestruturação proposto pelo programa, pois além da criação do curso noturno, também fruto da expansão, o número de professores efetivos, substitutos e temporários teve um aumento significativo, que aponta um componente importante na análise do objeto de estudo do presente trabalho, isto é, a dimensão da expansão proposta pelo REUNI e seus impactos no ensino jurídico e no trabalho docente na UFBA. Com a adesão ao programa, a Faculdade de Direito expandiu a oferta de vagas semestrais, bem como aumentou significativamente o número de docentes efetivos. Dos 94 professores que lecionavam na instituição em 2013, 47 foram efetivados entre 2001 e 2010, o que representa o impacto dessa expansão na unidade universitária.²

² Ver <http://www.spe.ufba.br/inicio.asp>, acesso em Jul. de 2013.

Se por um lado o programa assegurou a expansão para as universidades federais, por outro não garantiu a estrutura necessária para a qualidade desse processo de expansão. E o resultado dessa implementação ineficiente foi um conjunto de problemas, tais como: número de salas insuficiente para comportar o grande número de ingresso semestralmente; relação professor aluno muito acima da média de 18 para 1, prevista nas metas do REUNI; precarização do trabalho e perdas salariais para os docentes e técnico-administrativos; prédios novos, mas com problemas estruturais e técnicos; falta de verbas para financiar um programa de assistência estudantil eficiente. Esse diagnóstico aparece nas afirmações dos docentes entrevistados, quando indagados sobre o Programa:

Eu tenho muito pouco contato com o Reuni como professor. Eu tenho muito mais contato como advogado. Eu acho que foi uma ideia muito boa, talvez um projeto de dá grande concretização a faculdade, mas eu acho que foi feito de uma maneira que realiza as coisas de forma precária. Tem muita boa vontade mas talvez muita pouca praticidade (ENTREVISTADO 1).

Olha eu acredito que é preciso ainda muito se construir, muito se desenvolver para que as consequências positivas possam ser visualizadas, ou seja houve essa busca de modificação da estrutura, mas uma modificação sem um segmento, sem base, e não se pode só ter uma modificação sem ter na realidade um suporte prévio, um planejamento prévio. Eu vejo assim muitos alunos dentro desta nova realidade, por exemplo, os alunos do bacharelado, que chegam aqui sem uma recepção bem-vinda (ENTREVISTADO 4).

A baixa remuneração, falta de apoio pedagógico, problemas de infraestrutura, carência de apoio administrativo, turmas com grande quantidade de alunos, cobranças por produção e realização de múltiplas tarefas administrativas são problemas apontados pelos docentes e que são enfrentados de forma individual. Ainda que a maioria do corpo docente entrevistado fosse filiado ao sindicato da categoria, quando indagados sobre a forma como lidam com as dificuldades da docência, indicam estratégias individuais de enfrentamento, muitas vezes marcadas pelo sacrifício pessoal e reafirmação da docência enquanto missão ou predestinação.

V. CONCLUSÕES

O ensino superior de direito no Brasil passou por um forte processo de expansão nas últimas décadas, decorrente das políticas públicas governamentais para o ensino superior. Isto acontece em um contexto de reorganização do

trabalho docente, marcado pela precarização das condições de trabalho, o que recoloca e amplia o debate sobre a qualidade do ensino jurídico nas faculdades de direito do país.

A Faculdade de Direito da UFBA está inserida neste contexto. Com 125 anos de existência, o curso de direito vem passando por um processo de ampliação inédito, tendo dobrado seu número de alunos e ampliado de forma significativa seu corpo docente.

Tais mudanças, ao que parece, recolocam problemas históricos do curso, especialmente no tocante ao perfil do corpo docente, ao passo que apresentam novos desafios para a atuação desses profissionais na implementação de um ensino de qualidade e voltado para os desafios da sociedade em que está inserido.

VI. BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES, Ricardo, *Século XXI: A nova era da precarização estrutural do trabalho?*
In: DAL ROSSO, S.; FORTES, J. A. A. S (Org.), *Condições de trabalho no limiar do século XXI*, Brasília, DF: Época, 2008.
- BASTOS, Aurélio Wander, *O Ensino Jurídico no Brasil*, 2. ed, Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2000.
- BORGES, Angela Maria Carvalho, *Reforma do Estado, emprego público e a precarização do mercado de trabalho*, maio-agosto de 2014, <http://www.flexibilizacao.ufba.br/RCRH-2006-19angela.pdf>.
- BOSI, A. P, *A Precarização do trabalho docente no Brasil*, In: Universidade e Sociedade, Brasília DF, ano XVI, n. 38, jun. de 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação (2002-2013), *Resumo técnico. Censo da Educação Superior*, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- FERREIRA, Denise Cristina Kaminski, *Os professores temporários da educação básica da rede pública estadual do Paraná*, março de 2013, http://www.ppge.ufpr.br/teses/M13_Denize%20C.%20Kaminski%20Ferreira.pdf.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogia da autonomia*, São Paulo, Paz e Terra, 2002.
- GHIRARDI, José Garcez (coord.). *Observatório do Ensino do Direito: relatório outubro 2013 - Quem é o professor de Direito no Brasil?* São Paulo, FGV Direito, 2013, http://direitogv.fgv.br/sites/direitogv.fgv.br/files/arquivos/anexos/oed_-_relatorio_01_-_quem_e_o_professor_de_direito_no_brasil.pdf.
- HIRATA, Helena, *Tendências recentes da precarização social e do trabalho*, 2011,

<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24nspe1/a02v24nspe1.pdf>.

JUNQUEIRA, Eliane, *Faculdades de direito ou fábricas de ilusões?* Rio de Janeiro, IDES, Letra Capital, 1999.

LEMOS, Denise, *Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições*, Caderno CRH, Salvador, v. 24, número especial 01, 2011.

LIMA LOPES, José Reinaldo de, *O Direito na História: lições introdutórias*. 2. Ed, São Paulo, Max Limonad, 2002.

MANCEBO, Deise, *Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente*, maio-agosto de 2014, [file:///C:/Users/jorge%20%20adriano%20jr/Downloads/1613-6683-1-PB%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/jorge%20%20adriano%20jr/Downloads/1613-6683-1-PB%20(5).pdf).

MANCEBO, D.; FRANCO, M.E.D.P, *Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização*. In: Dourado, L. F.; Catani, A. M.;

PERES, M. A. C, *Do taylorismo/fordismo à acumulação flexível toyotista: novos paradigmas e velhos dilemas*, 2012, <https://docente.ifrn.edu.br/josesantos/disciplinas-2012.2/fundamentos-sociopoliticos-e-economicos-da-educacao-para-licqui2n/do-fordismo-taylorismo-a-acumulacao-flexivel>.

PÔRTO, Inês da Fonseca, *Ensino Jurídico, Diálogos com a Imaginação: construção do projeto didático no ensino jurídico*, Porto Alegre, Sergio Antonio Fabris Editor, 2000.

REIS, Briana Manzan; CECÍLIO, Sálua, *Precarização, trabalho docente intensificado e saúde de professores universitários*, 2014, <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1613>.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira, *Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares*, setembro-dezembro de 2004, <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618>.

VIEIRA, Renata de Almeida; MACIEL, Lizete Shizue Bomura, *Repercussões da acumulação flexível no campo educacional: o professor temporário em questão*, Revista-HISTEDBR On-line, número especial, Campinas, 2011.