



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**

FREDERICO MAGALHÃES COSTA

**EDUCAÇÃO JURÍDICA, ENTRE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DISCENTE:
UM ESTUDO DE CASO DA FACULDADE DE DIREITO DA UFBA**

Salvador
2018

FREDERICO MAGALHÃES COSTA

**EDUCAÇÃO JURÍDICA, ENTRE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DISCENTE:
UM ESTUDO DE CASO DA FACULDADE DE DIREITO DA UFBA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Direito, da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Direito, na área de concentração Direitos Fundamentais e Justiça, sob a orientação do Prof. Dr. Wálber Araujo Carneiro e coorientação da Profa. Dra. Cristina Maria D'ávila Teixeira.

Salvador
2018

SIBI/UFBA/Faculdade de Direito – Biblioteca Anísio Teixeira

Magalhães Costa, Frederico.

Educação Jurídica, entre inclusão e exclusão discente: um estudo de caso da Faculdade de Direito da UFBA/Frederico Magalhães Costa. - 2018.
182f.:il.

Orientador: Prof. Dr. Wálber Araújo Carneiro

Coorientadora: Profa. Dra. Cristina Maria D'Ávila Teixeira

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Direito, Salvador, 2018.

1. Educação Jurídica (Direito) 2. Sociologia do Direito – Teoria dos Sistemas. 3. Teoria da Desigualdade – inclusão/exclusão. I. Magalhães Costa, Frederico. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Direito III. Título.

CDD 340.2

FREDERICO MAGALHÃES COSTA

**EDUCAÇÃO JURÍDICA, ENTRE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DISCENTE:
UM ESTUDO DE CASO DA FACULDADE DE DIREITO DA UFBA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Direito, da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Direito, na área de concentração Direitos Fundamentais e Justiça.

Data de aprovação:

___/___/___

Banca examinadora:

Prof. Wálber Araújo Carneiro (Orientador)
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Profa. Cristina Maria d'Ávila Teixeira (Coorientadora)
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof. Carlos Eduardo Soares de Freitas
Universidade Federal da Bahia - UFBA

À FDUFBA, seus corredores, organizações, pessoas, comunidades e salas.

AGRADECIMENTOS

Carta de Navegação

As Jubartes,
elas sempre se perguntam
para onde nadam
com tanto barulho e ligeireza
esses navios tão-sós

As tartarugas marinhas, elas nem estranham.
Dançam leves no turbilhão das correntezas.
Mesmo entre nós de força deslizam serenas.
Fazem seu rumo, em ritmo de delicadeza.

Mas eu, bicho humano,
Ao lado de outros tantos,
Busquei meu caminho incerto.
Entre rotas e partidas,
Lancei no mar as profundezas do nada
E fiquei, como as Jubartes, perguntando

Quantos mares a navegar
Forjam a existência de uma chegada?
Quantas luas velhas e novas
se navegam até firmes terras?

Quantos sóis, dentre tantas estrelas,
ainda vão eclipsar e iluminar
os horizontes dos navegantes?

Quantos são os segredos
e os mistérios de uma jornada?
Quantas são as águas calmas
e convidativas que pedem pelo sossego
do navegador antes de sua chegada?

E nesse divagar uma tartaruga chegou
Tirou seu chapéu e me respondeu.
Camiñante, não se engane.
Não são os caminhos
que fazem a caminhada.

Os Sanchos e Quixotes,
que seguram contigo
o leme e a vela do barco,
entre tempestades e calmarias,
eles, sim, fazem, a navegação,
o navegador e o navegado.

É a seus marujos e capitães,
Homens e mulheres do' mar,
a quem deve agradecer,
Por ser quem é,
por chegar onde está.

São a eles, então, a quem agradeço.

(MAGALHÃES COSTA, 2018)

Com carinho e gratidão, agradeço primeiro ao coração de minha tripulação. Agradeço à minha família: Vânia Christina Magalhães Teixeira, Carolina Magalhães Costa, Sérgio O'Dwyer e a Samantha Siqueira da Silva, minha companheira. Eles navegaram comigo águas calmas e turbulentas desse trabalho, proporcionando o suporte afetivo, racional e logístico da navegação. Todo amor e cuidado que pude receber deles desde os momentos em que me fiz presente em suas vidas, e eles na minha, se fizeram ainda mais importantes no curso desta dissertação.

Sou grato também aos orientadores dessa empreitada. O professor orientador Wálber Araujo Carneiro, a professora coorientadora, Cristina Maria D'ávila Teixeira, e a meu amigo, Gabriel Ferreira da Fonseca. Suas revisões, leituras, sugestões, intervenções e prazerosas divagações, cada um a seu tempo e modo, permitiram que águas turvas e melindrosas de um tema complexo se tornassem navegáveis até um porto seguro (e provisório) aqui apresentado.

Agradeço, ainda, a três amigos que se fizeram presentes para revisar as rotas que tracei e os caminhos que percorri até esta dissertação. São os professores Ney Meneses, a revisora Cecília Barbosa e o amigo Jorge Ricardo, que observaram com zelo os traçados da jornada, evitando que pequenos e grandes equívocos comprometessem o sentido das linhas percorridas até então.

Sou imensamente grato, ainda, à FDUFBA, suas organizações estudantis, seus discentes e docentes, que participaram ativamente desta pesquisa e contribuíram com a coleta de tesouros em forma de dados, além da discussão dos resultados parciais, por mais de uma vez debatido.

Agradeço à minha banca de dissertação, composta pelos professores Wálber Carneiro, Carlos Freitas e Cristina D'ávila, que contribuíram em grande medida com indicações bibliográficas, interesse, motivação, sugestões de alteração de texto, gráficos e tópicos, contraposição de ideias. Intervenções necessárias para que esta pequena embarcação chegasse agora a seu rumo.

Agradeço, ainda, a meus colegas de mestrado, em especial a Daniel Fonseca e Txapuã Magalhães, que compuseram comigo com outros amigos a representação estudantil junto ao PPGD/UFBA, por toda aprendizagem que a sala de aula nunca terá condições ensinar. Também, na pessoa do prof. Saulo Casali ao Colegiado do PPGD, agradeço pela aprendizagem nas reuniões deste órgão deliberativo e pelo financiamento para que as ideias aqui expressas, como uma carta lançada ao mar, chegassem à Universidade de Bielefeld, na Alemanha.

É um desmascaro
Singelo grito
O rei está nu
Mas eu desperto
Porque tudo cala
Frente ao fato
De que o rei
É mais bonito nu

Caetano Veloso (1988)

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá.
Mas não pode medir seus encantos.

Manoel de Barros (2013, p. 316)

MAGALHÃES COSTA, Frederico. Educação jurídica, entre inclusão e exclusão discente: um estudo de caso da Faculdade de Direito da UFBA. 179 f. il. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMO

A participação dos destinatários nos processos decisórios tornou-se uma questão importante no âmbito das políticas públicas. No entanto, a literatura evidencia que as expectativas dos alunos sobre sua própria inclusão são, em grande medida, ignoradas pelas organizações educacionais do Direito, especialmente na seleção dos programas que orientam a comunicação educativa. Essa indiferença em relação à expectativa do aluno emerge no contexto de altas taxas de evasão do ensino superior e de insucesso dos examinandos no Exame de Ordem dos Advogados do BRASIL, que, em 2017, foi estimada em 49% e 83%, respectivamente. Diante desse cenário, são relevantes observações sociológicas do Direito e da Educação que se propõem a observar as expectativas e frustrações comunicadas pelos discentes em relação à sua própria inclusão/exclusão em face dos programas das organizações educativas. Isso porque eles decidem sobre a inclusão e a exclusão dos discentes no Sistema da Educação. No sentido de realizar esta investigação, a Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia (FDUFBA) foi o sistema organizacional selecionado para o desenvolvimento de um estudo de caso guiado pela seguinte questão principal: a frustração de expectativas dos discentes da FDUFBA em relação à sua inclusão no Sistema da Educação produz novas formas de inclusão e exclusão neste sistema? Diferentes técnicas de coleta de dados foram utilizadas nesta pesquisa de natureza qualitativa e empírica com vistas a triangular as informações coletadas: revisão de literatura; análise documental; questionário semiestruturado (escala *likert*) aplicados aos discentes; e um grupo focal com representantes de organizações estudantis da FDUFBA. Os resultados dessa pesquisa permitiram observar a educação jurídica como uma programação do sistema educativo. Uma programação que dá suporte a outras subprogramações. A observação da educação jurídica na FDUFBA permitiu a identificação de quatro subprogramações: a acadêmica, a praxista, a popular e a concursanda. A partir de tais subprogramações foi possível observar que a expectativa de inclusão dos estudantes não corresponde aos programas centrais (concursanda e praxista) desenvolvidas na FDUFBA. No entanto, há evidências de que a frustração das expectativas dos estudantes estimulou e estimula a criação de organizações estudantis autônomas e autogeridas, que desenvolvem majoritariamente programações periféricas da educação jurídica da FDUFBA (acadêmica e popular) mediante ensino, pesquisa e extensão com viés acadêmico-científico, empresarial, racial, desportivo, de gênero, de simulação e de competição. A emergência dessas suborganizações no âmbito da FDUFBA sugere, por um lado, uma inclusão discente compensatória no Sistema da Educação e, por outro lado, uma inclusão compensatória de pessoas hipossuficientes e grupos subincluídos que são atendidos por algumas dessas organizações estudantis, como pessoas hipossuficientes, movimentos sociais, empresas e pequenos negócios, além de servidores e funcionários terceirizados da FDUFBA.

Palavras-chave: Educação jurídica; Programação educativa; Inclusão/exclusão discente.

MAGALHÃES COSTA, Frederico. Legal education, between student's inclusion and exclusion: a case study of Law Faculty of UFBA. 169 f. il. 2018. Master Dissertation – Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

ABSTRACT

Addressees participation in decision-making process has become an important issue in public policy. However, the authors show that student expectations about its own inclusion are to a large extent ignored by law education organizations, especially in the selection of programs that guide legal education programs. This indifference in relation to the student's expectation emerges in the context of high rates of dropout in higher education and failure of the examiners in the Examination of the Brazilian Bar Association, which in 2017 was estimated at 49% and 83%, respectively. In this context, socio-legal and socio-educational and sociological observations of Law and Education are relevant to analyze the expectations and frustrations reported by students regarding their own inclusion/exclusion and the programs of organizations that decide on the inclusion and exclusion of students in the legal education. In order to carry out this research, the Faculty of Law of the Federal University of Bahia (FDUFBA) was the organizational system selected for the development of a case study guided by the following main question: frustration of FDUFBA student's expectancy regarding its inclusion in the Education System produces new forms of inclusion and exclusion in this system? Different techniques of data collection were used in this qualitative and empirical research looking forward to triangulate the information collected: literature review; documentary analysis; semi-structured questionnaire (*likert* scale) applied to students; and a focus group with representatives of FDUFBA student organizations. The results of this research allowed observing legal education as a program of the educational system. A program that supports other subprograms. The observation of legal education in the FDUFBA allowed the identification of four subprograms: the academic, the praxis, the popular and the contest. From these subprograms it was possible to observe that the students' expectation of inclusion does not correspond to the central programs (contest and praxis) developed in the FDUFBA. However, there is evidence that the frustration of students' expectations had stimulated and still encourages the creation of autonomous and self-managed student organizations, which mostly develop peripheral programs of FDUFBA legal education (academic and critic) through teaching, research and extended learning with scientific, business, racial, sport, gender, simulation and competition bias. The emergence of these suborganizations within the FDUFBA suggests, on the one hand, a compensatory inclusion of FDUFBA's students in the education system and, on the other hand, a compensatory inclusion of subincluded individuals and groups that are attended by some of these student organizations, such as hypersufficient people, social, business and small business, as well as servers and outsourced employees of the FDUFBA

Keywords: Legal Education; Educational program; student's inclusion/exclusion

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 Evolução do número dos cursos de Direito
- Figura 2 Educação jurídica popular: expectativa vs. realização
- Figura 3 Educação jurídica acadêmica: expectativa vs. realização (pós-graduação)
- Figura 4 Foto histórica da Faculdade de Direito da UFBA
- Figura 5 Pergunta na escala *likert* com indicadores de importância e frequência
- Figura 6 Pergunta na escala *likert* com indicador de frequência
- Figura 7 Pergunta na escala *likert* com indicador de importância
- Figura 8 Esquema de generalização empírico-teórica da pesquisa
- Figura 9 Programação popular: expectativa vs. realização
- Figura 10 Programação acadêmica: expectativa vs. realização
- Figura 11 Programação praxista: expectativa vs. realização
- Figura 12 Programação concursanda: expectativa vs. realização
- Figura 13 Centro Acadêmico Ruy Barbosa
- Figura 14 Serviço de Apoio Jurídico
- Figura 15 Centro de Estudos e Pesquisas Jurídicas
- Figura 16 Programa Direito e Relações Raciais
- Figura 17 ADV JR. Consultoria Jurídica
- Figura 18 Associação Baiana de Defesa do Consumidor
- Figura 19 Coletivo Madás
- Figura 20 Núcleo de Competições Internacionais
- Figura 21 Conselho de Entidades
- Figura 22 Centro de Ciências Criminais Professor Raúl Chaves
- Figura 23 Dimensões e situação de inclusão/exclusão para Mascareño e Carvajal

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Estímulo educativo de pesquisa orientada à defesa de minorias e pautas dos movimentos sociais
Tabela 2	Estímulo educativo para acesso a mestrado: expectativa vs. realização
Tabela 3	Programações educativas da FDUFBA comparadas: expectativa vs. realização
Tabela 4	Estímulo educativo para pesquisa: expectativa vs. realização
Tabela 5	Estímulo educativo para aprovação em seleções de cursos de pós-graduação stricto sensu
Tabela 6	Estímulo educativo de extensão para o exercício de atividades profissionais da advocacia/consultoria jurídica privada: expectativa vs. realização
Tabela 7	Estímulo educativo para a resolução de problemas jurídicos assumindo um papel jurídico específico: expectativa vs. realização
Tabela 8	Estímulo educativo para aprovação em concursos públicos: expectativa vs. realização
Tabela 9	Estímulo educativo para aprovação no exame da OAB: expectativa vs. realização
Tabela 10	Protagonismo discente e organizações estudantis da FDUFBA
Tabela 11	Irritações sistêmicas das organizações educativas da FDUFBA
Tabela 12	Programações da educação jurídica por organização educativa na FDUFBA

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEDECON	Associação Baiana de Defesa do Consumidor
ADV JR.	ADV. Júnior Consultoria Jurídica
BI	Bacharelado Interdisciplinar
CARB	Centro Acadêmico Ruy Barbosa
CCRIM	Centro de Ciências Criminais Professor Raúl Chaves
CEPEJ	Centro de Estudos e Pesquisas Jurídica
CONSELHO	Conselho de Entidades
CPL	Curso de Progressão Linear
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FDUFBA	Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia
FGV	Fundação Getúlio Vargas
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Pesquisa
MADÁS	Coletivo Feminista da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia
MEC	Ministério da Educação
NCI	Núcleo de Competições Internacionais
NDD	Núcleo de Direito Desportivo
NESP	Núcleo de Estudos sobre Sanção Penal
NPE	Núcleo de Pesquisa e Extensão da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia
NPJ	Núcleo de Prática Jurídica da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia
SAJU	Serviço de Apoio Jurídico
SDS	Sociedade de Debates e Simulações da Universidade Federal da Bahia
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PDRR	Programa Direito e Relações Raciais
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	TEORIA DOS SISTEMAS E PESQUISA EMPÍRICA: NOTAS METODOLÓGICAS	28
2.1	ABORDAGEM	31
2.2	MÉTODOS	32
2.2.1	Método de Abordagem	33
2.2.2	Método de Procedimento	34
2.3	CAMPO EMPÍRICO	35
2.3.1	População e amostra operacional	36
2.3.2	<i>Corpus empirico</i>	38
3.3.2.1	Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia (FDUFBA)	39
2.4	TÉCNICA DE COLETA DE DADOS.....	42
2.4.1	Questionário Semiestruturado	43
2.4.2	Grupo focal	48
2.5	GENERALIZAÇÃO EMPÍRICA E TEÓRICA.....	50
3	EDUCAÇÃO JURÍDICA E TEORIA DOS SISTEMAS: OBSERVAÇÕES SOBRE OS PROGRAMAS EDUCATIVOS	54
3.1	FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA	54
3.2	CODIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA.....	58
3.3	PROGRAMAÇÕES DA EDUCAÇÃO JURÍDICA	60
3.3.1	Programação Popular	64
3.3.2	Programação Acadêmica	70
3.3.3	Programação Praxista	74
3.3.4	Programação Concursanda	79
4	EDUCAÇÃO JURÍDICA E ORGANIZAÇÕES DISCENTES: OBSERVANDO AS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS DA FDUFBA	84
4.1	SISTEMAS DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	84
4.2	SISTEMAS DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA FDUFBA.....	87

4.2.1 Centro Acadêmico Ruy Barbosa (CARB)	91
4.2.2 Serviço de Apoio Jurídico (SAJU)	93
4.2.3 Centro de Estudos e Pesquisas Jurídicas (CEPEJ)	95
4.2.4 Programa Direito e Relações Raciais (PDRR)	96
4.2.5 ADV JR Consultoria Jurídica (ADV JR.)	99
4.2.6 Associação Baiana de Defesa do Consumidor (ABDECON)	100
4.2.7 Coletivo MADÁS (MADÁS)	102
4.2.8 Núcleo de Competições Internacionais (NCI)	103
4.2.9 Conselho de Entidades (CONSELHO)	104
4.2.10 Centro de Ciências Criminais Professor Raul Chaves (CCRIM)	107
4.3 ORGANIZAÇÕES DISCENTES E A PROGRAMAÇÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NA FDUFBA	108
5 EDUCAÇÃO JURÍDICA E A SEMÂNTICA DA INCLUSÃO E DA EXCLUSÃO DISCENTE NA FDUFBA	113
5.1 EDUCAÇÃO JURÍDICA ENTRE ACESSO E INCLUSÃO	113
5.2 A SEMÂNTICA DA INCLUSÃO E DA EXCLUSÃO	115
5.3 A SEMÂNTICA DA INCLUSÃO E DA EXCLUSÃO DISCENTE NA FDUFBA .	120
5.3.1 Inclusão na exclusão	121
5.3.2 Exclusão por perigo e inclusão por risco	125
5.3.3 Inclusão compensatória	131
4.2.8 Exclusão	142
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICE A - Questionário aplicado junto aos discentes da FDUFBA	172
APÊNDICE B - Roteiro de grupo focal	181
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por participantes do Grupo Focal	182

1 INTRODUÇÃO

Dia 2 de abril de 2018. É mais um semestre que se inicia nestes 127 anos de formação jurídica da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia. A centenária Faculdade se enche com a diversidade dos novos alunos e alunas. Entre ansiedade e receio, sonhos e curiosidades, orgulhos e expectativas, esses estudantes chegam. Até então, eram só números: 200 vagas. Do ENEM ou do BI, cotistas ou não cotistas. Espaços vazios disputados à espera de um encontro. Agora estão ali, pretos, pardos, brancos, indígenas, mulheres, homens, de escola pública ou privada, classes baixa, média e alta, na FDUFBA. Calouros. Sentem-se incluídos?

Começam as aulas e o revezamento de aplausos, salas, secretaria, professores, funcionários, interações e novidades. Ementas, planos de curso, cadernos digitados, xerox de textos, provas antigas. Comunidades no Facebook: “Direito UFBA”, “Direito UFBA noturno”, “Cadernos Digitados”. Mais autonomia; mais liberdade. E não demora muito para que um convite surja: a Semana do Calouro. Uma semana de encontros. Veteranos e Calouros. Alguns professores.

Os dias 16 a 20 de abril de 2018 se fazem sem aulas formais, mas com bastante aprendizagem. Repletos de siglas novas: organizações estudantis. Estudantes se apresentam, se estimulam e convidam. Professores relatam suas experiências de ordem profissional e refletem sobre suas carreiras e projetos. Ensino? Pesquisa? Extensão? Advocacia? Militância? Concurso? Defensoria? Procuradoria? Magistratura? Promotoria? Muitos caminhos possíveis fora das salas da FDUFBA. É um instante de encontros. E desencontros. Nem todos vão.

Veteranos têm suas primeiras aulas. Novo semestre. E são poucos nas salas. Sentem-se excluídos? Mas estão ali presentes em outros espaços. Na semana jurídica. Dão aula no primeiro encontro. Aula “só para calouros”. Entre ausências e presenças, fora das salas, mas em outros espaços, novos sentidos se juntam a uma infinidade de lugares desconhecidos, procedimentos institucionais e ritos de iniciação. Ciência? Política? Movimentos Sociais? Economia? Educação? E o que o Direito tem com isso?

Mais novidades. Siglas incompreensíveis. Deslumbramentos. Estranhamentos. CARB, SAJU, CEPEJ, PDRR, ADV JR., ABDECON, MADÁS, NCI, CCRIM, NESP, CONSELHO DE ENTIDADES. As entidades. Organizações estudantis. Informações e dúvidas. Diversas.

Aprender Direito longe dos quadros? Com outros estudantes? E tem a ver com a aula dos professores? Cai na prova? Isso é trote? E a OAB? Autonomia estudantil para aprender, pesquisar, resistir, mudar, ensinar, praticar, educar no Direito? E pode? A Faculdade permite? E o MEC? Muitas perguntas.

Uma complexidade oferecida como sopa de letras aos que chegam. É o prato da casa. Receita antiga. Preparo cuidadoso dos que lá estão e dos que lá estiveram.

A narrativa acima é uma metáfora-guia. A partir desta investigação se desdobrará. O caso estudado apresenta os paradoxos da inclusão e da exclusão discente e da aprendizagem do Direito dentro e fora da sala de aula. Busca-se observar como os estudantes da FDUFBA são incluídos/excluídos no Sistema da Educação a partir das programações da educação jurídica selecionadas pela FDUFBA e por suas organizações estudantis.

Para tanto procura descrever as expectativas e frustrações estudantis em face dos programas educativos do Direito da FDUFBA, isto é, como os estudantes são incluídos/excluídos no Sistema da Educação a partir das programações selecionadas por aquela organização educativa e pelas organizações estudantis para condicionar e orientar a educação jurídica na FDUFBA

Não restam dúvidas de que o caso narrado viabiliza a discussão de outras problemáticas tão relevantes quanto a selecionada nesta dissertação, a exemplo da evasão estudantil do ensino superior (ANDRADE, 2014); dos aspectos históricos da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia (GIDI, 1991; ROCHA, 2015); das questões relativas ao acesso e à permanência estudantil, vinculado às políticas afirmativas, (SANTOS; QUEIROZ, 2006); da dimensão regulatória da educação (FONSECA, 2016); das questões interseccionais da inclusão e da exclusão no ensino superior (AGRELI, 2018); da dimensão psíquica da inclusão discente e suas fases de afiliação até a condição de estudante (COULON, 2008).

Porém, uma pergunta central foi destacada no sentido de observar este caso sob a ótica da sociologia da educação jurídica: a frustração de expectativas dos discentes da FDUFBA em relação à sua inclusão no Sistema da Educação produz novas formas de inclusão e exclusão neste sistema?

Por esse caminho, a presente dissertação busca observar, com a realização deste estudo de caso, a inclusão e a exclusão discente a partir da comunicação educacional do

Direito, analisando, principalmente, a relação entre as programações selecionadas pela FDUFBA e pelas organizações estudantis.

A relação do acesso formal à educação superior com a inclusão estudantil pode parecer óbvia e causal, a partir de uma análise pouco aprofundada: quanto maior for o acesso, maior será a inclusão do estudante. Em 2017, porém, mesmo colhendo os frutos das reformas universitárias, efetivadas por meio de políticas de financiamento estudantil, expansão de vagas do ensino superior e investimentos estruturais, a taxa de evasão universitária beirou a metade dos ingressos, precisamente 49% segundo o MEC (BRASIL, 2017a).¹

Ao mesmo tempo, a literatura evidencia que as expectativas estudantis sobre sua própria formação costumam ser, em grande medida, ignoradas pelas opções educacionais (JUNQUEIRA, 1999; LUHMANN, 2002, p. 157). Porém, não há educação sem estudante. Sem os discentes, organizações educativas e o corpo docente têm a sua importância diminuída, motivo pelo qual é importante observar as frustrações, as expectativas e as iniciativas discentes em relação à educação que lhes é prestada.

No caso da educação jurídica,² estudos indicam que, em 2014, havia 813.454 estudantes matriculados nos diversos cursos de Direito espalhados pelo país (FGV, no prelo), enquanto que, em 2016, este número saltou para 862.324 estudantes matriculados (BRASIL, 2017b).

Para dar conta deste contingente de alunos matriculados, cuja soma é maior do que a população da cidade de João Pessoa (BRASIL, 2017c), são necessárias muitas instituições que ofereçam educação jurídica. A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) afirmou, em 2014, que a soma de todas as faculdades brasileiras ultrapassaria o total de cursos de Direito de todos os países do mundo (OAB, 2014) e que o bacharel que se formou em 2016 se depararia com 1.137.191 advogados inscritos na OAB (2016), contingente superior à população de Maceió (BRASIL, 2017d).

Este cenário encontra raízes na expansão da oferta de cursos de Direito, um dos legados das reformas universitárias mencionadas (FGV, 2014, p. 23-24), que foram consolidadas por políticas públicas de financiamento estudantil e de bolsas de estudo nos

¹ Em termos comparativos, nos anos de 2000 a 2005, por exemplo, observou-se que a taxa a média da evasão do ensino superior foi de 22%, de acordo com dados do INEP (BRASIL 2017; LOBO et al., 2007).

² A adoção do termo “educação jurídica” em substituição à expressão tradicional “ensino jurídico” decorre do fato de a primeira locução abarcar como práticas que se destinam a aprendizagem do direito, tanto o ensino como a pesquisa e a extensão. Para maior aprofundamento do tema conferir FREITAS, 2017, p. 115-120.

anos seguintes (NASCIMENTO, 2013). Esse conjunto de políticas públicas para o ensino superior é apontado como uma das medidas responsáveis por ampliar o acesso à universidade.

No contexto público, são referências: a Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída pela Decreto Federal n.º 5.800/06³; o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pela Decreto Federal n.º 6.096/07⁴; além das Políticas de Ações Afirmativas, instituídas pela Lei Federal n.º 12.711/12.⁵

No âmbito privado, é possível citar o Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pela Lei Federal n.º 11.096/05;⁶ e do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), instituído pela Lei Federal n.º 10.260/01.⁷

Segundo apontam relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre 2003 e 2013, a oferta de cursos de graduação praticamente dobrou a partir destas políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior:

FIGURA 01 - Evolução do número de cursos de Direito

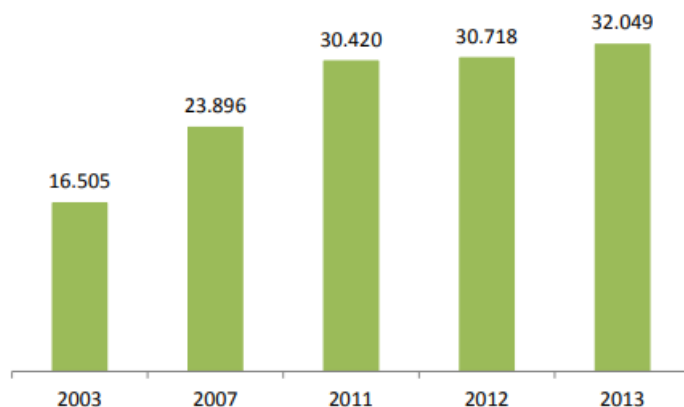
³ A Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem por finalidade a ampliação e a interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior e de pós-graduação por meio da educação a distância, o que é realizado em parcerias entre o governo federal e os entes federativos municipais ou estaduais convenientes (BRASIL, 2018d).

⁴ O Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) teve por finalidade expandir e interiorizar as universidades federais, ampliando a abertura de vagas, especialmente no período noturno, além de buscar a redução da evasão e a ocupação de vagas ociosas (BRASIL, 2018e)

⁵ As Políticas de Ações Afirmativas no contexto universitário consistiram de políticas públicas reservaram vagas nas universidades federais para estudantes de escola pública, sendo garantida vagas preferenciais para pretos, pardos, índios e quilombolas, com a finalidade de incluir pessoas alijadas do acesso ao ensino superior em decorrência de fatores históricos e atuais de exclusão de ordem étnico-raciais e de classe social, conforme retratados por SILVA (2017).

⁶ O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi criado em 2004 pelo Ministério da Educação e assumiu o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior mediante a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para cursos de graduação, e para o ensino sequencial de formação específica, sobretudo voltado às instituições de ensino superior não gratuitas, que passaram a receber isenção de tributos àquelas para aderir ao Programa (BRASIL, 2018f).

⁷ O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação regulado pela Lei n.º 10.260/01 cuja finalidade é financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições privadas cujo curso não é gratuito e que tenham avaliação positiva nos processos de avaliação, credenciamento e reconhecimentos conduzidos pelo MEC (BRASIL, 2018g).



Fonte: INEP/MEC (BRASIL, 2016)

Vale ressaltar que, do total de investimentos para o acesso ao ensino superior, o curso de Direito foi recordista em financiamento estudantil. Do FIES e do PROUNI, 16% das bolsas, parciais ou integrais, de financiamento foram destinadas a estudantes que procuravam a formação jurídica (FGV, 2015).⁸

Entretanto, apesar do investimento no acesso à educação jurídica, os dados do MEC indicam que o desempenho dos estudantes das Faculdades de Direito nas avaliações deixa a desejar (SOUSA et al, 2016, p. 98).

Segundo o INEP, no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)⁹ realizado em 2015, 36% das instituições obtiveram avaliação insuficiente (conceitos 1; 2; ou sem conceito),¹⁰ sendo que a média geral de acertos de questões por alunos concluintes do Curso de Direito foi de 53,8%, o que significa que de 100 questões objetivas, os estudantes acertaram, aproximadamente, 54 quesitos (BRASIL, 2016a).¹¹

⁸ Se se considerarem as vagas dos cursos oferecidos por IES públicas federais, custeadas pela União, este número passa para 31,79% de todos os cursos em 2013. Esta distribuição de bolsas para os cursos de Direito, no ano de 2017, se manteve em 16% quanto ao FIES, o que é uma alta, considerando que outros cursos da área de ciências sociais aplicadas como Ciências Contábeis e Administração mantiveram uma taxa de financiamento de 4,5% e de 3,3%, respectivamente. Já em outras áreas, se manteve baixa, como no curso de Arquitetura, 8,0%, e no de Medicina, 1,3% (BRASIL, 2018h).

⁹ O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) é uma avaliação obrigatória, trienal para cada área do conhecimento e tem por objetivo avaliar o rendimento dos concluintes do ensino superior quanto aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas durante o processo de sua formação (BRASIL, 2018h).

¹⁰ Neste mesmo exame, somente 22% dos cursos de Psicologia, 26% dos de Relações Internacionais e 27% dos de Jornalismo ficaram sem conceito ou com conceito 1 e 2, considerados pelo MEC como “fraco” e “muito fraco” (BRASIL, 2018h).

¹¹ A taxa média de acertos dos estudantes de Relações Internacionais foi de 66%, os de Administração 60% e os de Economia 59%, nos exames realizados neste mesmo ano de 2015. Além disso, 65% dos respondentes do ENADE 2015 referente ao curso de Direito consideraram que o nível da prova estava “Médio”, “Fácil” ou “Muito Fácil” (BRASIL, 2018h).

Nesse caminho, para quem consegue ultrapassar as barreiras do acesso formal, da permanência e da formatura, o desafio passou a ser o Exame de Ordem da OAB. No último exame de 2017 (Exame nº XXIII), somente 17,78% dos examinandos foram aprovados (FGV, 2017a).

Entre 2010 e 2015, inscreveram-se quase dois milhões de pessoas para fazer a prova (1,91 milhão de candidatos), porém a aprovação nesse período foi de 360 mil pessoas, isto é 19%. Mesmo retirando-se deste cálculo as tentativas de quem fez mais de uma vez o exame nestes anos, observa-se que somente metade (56%) dos participantes obtiveram aprovação no intervalo de cinco anos (FGV, 2016, p.51).¹²

Ainda que seja possível questionar os critérios das avaliações, os baixos índices de aprovação nestes exames podem ser considerados como indício de que o ingresso no ensino superior não significa, necessariamente, a garantia da aprendizagem esperada, do êxito em avaliações ou ainda da capacitação para prática profissional de atividades privativas dos bacharéis em Direito.

Diante deste contexto, pode-se perguntar sobre o desempenho da FDUFBA nas referidas avaliações. Em 2009, o MEC, levando em consideração o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD)¹³, avaliou o curso matutino com conceito 2 (BRASIL, 2018a).

Em poucos anos, o conceito do curso matutino da FDUFBA no ENADE que, em 2012, era 3 (BRASIL, 2013, p. 5) passou para 5 em 2015, a nota máxima (BRASIL, 2018a, p.5).¹⁴ Quanto ao Exame de Ordem, na última edição realizada em 2017 (XXIII), foram 68,14% aprovados, enquanto que a taxa nacional de aprovação foi de 17,78%, conforme mencionado (FGV, 2017). E, em 2018, o curso matutino foi avaliado com o

¹² No contexto dos concursos públicos, mesmo com elevado número de inscrições e alta concorrência, é significativa a existência de cargos vacantes no serviço público não preenchidos pelo processo seletivo. No judiciário federal, em 2016, mais de um quarto dos cargos não é preenchido, afinal foi identificado um *déficit* de 26% de ocupação dos cargos de juiz federal, enquanto que no âmbito da justiça militar e estadual a taxa de ociosidade das vagas é de 23% e 22%, respectivamente. É importante dizer, que parte destes cargos não é provida também por restrições orçamentárias (BRASIL, 2018, p. 62).

¹³ O Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado é um indicador de qualidade utilizado pelo MEC para aferir como curso o interfere no desenvolvimento dos estudantes concluintes. A sua escala varia de 1 a 5. Isto é, 1 (muito fraco), 2 (fraco), 3 (regular), 4 (bom) e 5 (muito bom) e considera o desempenho dos estudantes tanto no ENADE como no ENEM, como medida para mensurar o desenvolvimento estudantil ao ingressar no curso de graduação que é avaliado (BRASIL, 2018j).

¹⁴ O curso noturno da Faculdade de Direito da UFBA foi criado a partir da expansão universitária incentivada pelo REUNI e teve o início de funcionamento de suas atividades na data de 02 de março de 2009. Em 2014, ele foi avaliado pelo MEC com o conceito de curso 4 e, em 2015, o conceito 5 foi atribuído na avaliação do desempenho dos seus alunos que realizaram o ENADE (BRASIL, 2016).

conceito de curso 4, o que significa “bom” para os critérios adotados pelo MEC para a avaliação de qualidade dos cursos.¹⁵

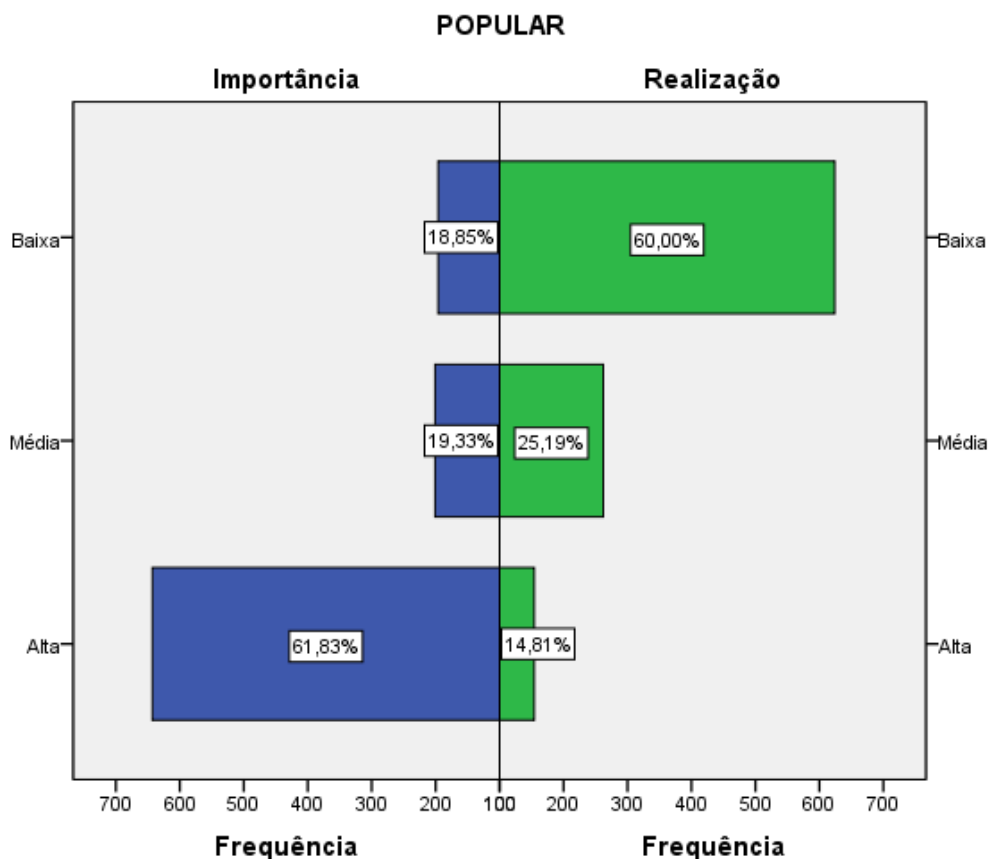
Entretanto, se avaliada a FDUFBA à luz da opinião estudantil, o conceito do curso muda. Em resposta aos questionamentos do ENADE realizado em 2015, somente 18,1% concordam ou concordam totalmente que a biblioteca dispõe das referências bibliográficas que os estudantes necessitam; tão somente 26,8% concordaram ou concordaram totalmente que os equipamentos destinados às aulas práticas foram adequados ao curso; apenas 37,7% dos estudantes concordaram ou concordaram totalmente que o curso favoreceu a articulação entre conhecimentos práticos e teóricos; e menos da metade dos estudantes da FDUFBA (42,2%) concordaram ou concordam totalmente que os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para seus estudos (BRASIL, 2016, p. 14-15).¹⁶

A comunicação dessas frustrações estudantis converge com os resultados da presente pesquisa. Ao analisarmos as programações educativas do direito oficialmente selecionadas pela FDUFBA, observou-se um descompasso em relação às expectativas estudantis observadas nesta pesquisa.

FIGURA 02 - Educação jurídica popular: expectativa vs. realização

¹⁵ Conferir nota 15.

¹⁶ Apesar disso, é importante mencionar que 71,1% dos estudantes concordaram ou concordaram totalmente que as disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional (BRASIL, 2017, p. 15).



Fonte: Elaboração do autor

A partir desse gráfico é possível verificar que 61,83 % dos estudantes da FDUFBA que responderam ao questionário afirmam que é alta a importância do estímulo de habilidades e competências relacionadas à educação jurídica popular,¹⁷ isto é, importância extrema ou elevada. No entanto, 60,0% dos respondentes afirmam que há baixa realização deste estímulo na instituição, isto é, nunca ou raramente.¹⁸

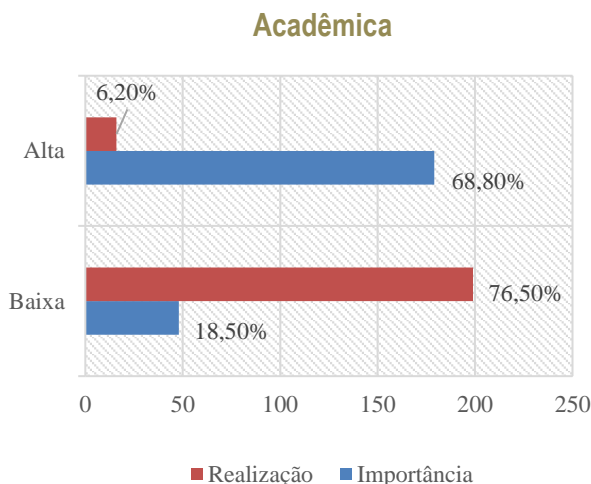
Já em relação ao desenvolvimento de saberes para aprovação em seleções de ingresso em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, por exemplo, 68,8% dos estudantes respondentes afirmaram que é de máxima ou elevada importância. Porém, 76,5%

¹⁷ A educação jurídica popular é observada neste estudo como uma programação da educação jurídica. Para maiores informações, conferir a subseção 3.3.1

¹⁸ A escala *likert* de frequência e de importância foi utilizada para balizar as respostas do questionário aplicado. Assim, as possibilidades de resposta variaram entre “nenhuma”; “pouca”; “moderada”, “elevada” e “máxima”. Na análise dos dados coletados, observou-se a necessidade de redução da complexidade das respostas, mediante a junção das respostas “nunca” e “pouca”, de um lado, formando o conjunto “baixa” realização e “baixa” importância”; e, de outro, as respostas “elevada” e “máxima” passaram a formar o conjunto “alta” realização e “alta” importância. Por fim, a resposta “moderada” se tornou realização “média” e importância “média”. Assim, a gradação das respostas do questionário passou a figurar como “alta”, “média” e “baixa” realização/importância.

confirmam que as práticas educativas que estimulam este saber são pouco realizadas na FDUFBA ou não se realizam, o que pode ser observado na próxima representação gráfica.

FIGURA 03 - Educação jurídica acadêmica: expectativa vs. realização (pós-graduação)



Fonte: Elaboração do autor

É neste contexto marcado pela frustração de expectativas, de um lado, e por bons resultados nas avaliações oficiais de outro, que se desenvolve o presente estudo de caso. Dentre as inquietações que este contexto oferece está a aparente contradição entre as frustrações dos discentes e o bom desempenho da FDUFBA nas referidas avaliações. Isso se explicaria pelo desenvolvimento de estratégias alternativas de inclusão (paralelas às oficialmente estabelecidas pela FDUFBA e originadas pelas insatisfações dos discentes)?

Em geral, as pesquisas voltadas para este tema apenas indicam a necessidade de observar as trilhas dos egressos, sem considerar as expectativas dos estudantes durante o curso - caso, por exemplo, de Junqueira (1999, p. 12 e 116) que sugere o mercado de trabalho, as limitações pessoais dos egressos e as possibilidades regionais de absorção do profissional como filtros para observar (e reformar) a educação jurídica.¹⁹

Por isso, investigar a relação entre as expectativas discentes e sua frustração de um lado, e os programas da formação jurídica de outro, pode oferecer observações relevantes para a compreensão, operacionalização, crítica e mudança de políticas públicas e decisões no âmbito de organizações voltadas para a educação jurídica. Essa abordagem

¹⁹ Nesse mesmo sentido, porém em outras áreas, ratificando a tendência mencionada, conferir Castro e Paul (1992), Freire e Paul (1997), Reinert (2005), Zago (2006), Espartel (2009); Vargas (2010), Silva e Pinto (2018).

privilegia a análise das expectativas comunicadas pelos estudantes, aqueles a quem se dirige a comunicação educacional oficial do Direito e que figuram como pressuposto das prestações de organizações educacionais e da função do sistema educativo, afinal “[a] educação pressupõe alguém que a necessite [...]” (LUHMANN, 1996b, p. 148). Ademais, essa escolha metodológica permite perceber o papel ativo dos próprios estudantes na construção de alternativas para as comunicações educativas oficiais que lhes são destinadas.

Muito além das peculiaridades e casualidades que podem ser identificadas na realidade da FDUFBA, pode-se verificar uma série de padrões sociais e confrontá-los com a literatura produzida em torno do ensino jurídico. O curso de Direito da UFBA é o 3º curso mais antigo do país, razão pela qual se mostra um rico campo para investigações empíricas (ROCHA, 2015).

Observar a inclusão e a exclusão dos estudantes da FDUFBA no Sistema da Educação implica investigar as diversas formas que condicionam as prestações educativas: ensino, pesquisa e extensão. No caso da extensão, que se mostrou particularmente relevante para este trabalho, a aprendizagem discente do Direito pode estar vinculada a demandas sociais externas à FDUFBA, o que possibilita a investigação de diferentes formas de prestação do serviço educacional e de comunicação educativa do Direito.

Muitas práticas extensionistas tiveram início ligado a auto-organização dos estudantes sem vínculo com a educação jurídica prestada oficialmente pelo corpo docente, o que torna a comunicação educativa do Direito ainda mais complexa na organização FDUFBA. Seria esta uma das explicações para o descompasso entre as expectativas negativas dos estudantes e os bons resultados alcançados pela instituição de ensino?

Essas estratégias alternativas de aprendizagem do Direito, vinculadas ao protagonismo estudantil na FDUFBA, está associado, em alguns casos, ao atendimento de demandas sociais e à prestação de serviços jurídicos como: I) mediação ou arbitragem; II) assistência jurídica consultiva e em contencioso administrativo ou judicial; III) educação jurídica popular prestada à comunidade universitária ou de fora da universidade, tendo por destinatários movimentos sociais, microempresas ou empresas de pequeno porte e pessoas hipossuficientes.²⁰

²⁰ Para maior detalhamento das organizações discentes da FDUFBA, conferir capítulos 2 e 4

Muitas seriam as possibilidades teóricas para o desenvolvimento deste trabalho. Como se verá nos próximos capítulos, o referencial teórico escolhido para guiar a investigação foi o da teoria dos sistemas, desenvolvida principalmente por Niklas Luhmann. No Brasil, é notório que esta teoria recebeu considerável desenvolvimento no âmbito da sociologia jurídica e mesmo da Teoria do Direito. No entanto, ainda são relativamente poucos os trabalhos que tentam desenvolver investigações sociológicas voltadas para a educação jurídica e baseadas naquela teoria.

O Sistema da Educação, ao contrário do sistema jurídico, ainda é pouco explorado pelos teóricos que buscam desenvolver o referencial teórico luhmanniano. Corsi e Baraldi (2017), por exemplo, afirmam que temáticas importantes a respeito do Sistema da Educação - algumas desenvolvidas nesta dissertação - não foram exploradas por autores que observam a educação sob a ótica da teoria dos sistemas. Dentre elas, os autores destacam “[...] o significado e as características dos programas educacionais, que dependem da codificação, como aspectos teóricos que Luhmann não explorou e que aguardam posteriores desenvolvimentos” (2017, p. 114, tradução livre).²¹

A necessidade de maiores desdobramentos dessa questão é confirmada por Monteagudo (2006), ao mencionar que condições locais podem contribuir com a limitação da lógica funcional total ou parcialmente, e que, em termos programáticos a comunicação funcional só pode se desenvolver em lugar e momentos determinados. Por este motivo, afirma que “[...] este descuido por parte de Luhmann tem muito a ver com o fato de que não há em sua obra um desenvolvimento sistemático de uma teoria da programação dos sistemas” (2006, p. XL).

Uma das evidências que apontam para ainda baixa produção acadêmica sobre a educação jurídica e mesmo sobre o sistema educativo em geral baseada na teoria dos sistemas pode ser identificada na base de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BRASIL, 2017e), que reúne dados sobre as dissertações de mestrado e teses de doutorado concluídas nos programas de pós-graduação do BRASIL. Em consulta a este banco de dados, constatou-se que, em 14 de fevereiro de 2018, havia somente 5 (cinco) pesquisas voltadas especificamente para o Sistema da Educação a partir da teoria dos sistemas (BLECHER, 2008; KOPPE, 2014; MORCHE, 2013; RAIZER, 2006; SANTOS,

²¹ O próprio Luhmann destaca a importância de estudos mais aprofundados a respeito dos programas específicos de cada sistema parcial e do médium de cada um deles (1997, p. 249).

2002) e 03 (três) em que a educação jurídica figura como elemento contextual do estudo à luz da teoria dos sistemas (COSTA, 2007, 2013; KREPSKY, 2016).²²

Deste modo, o presente trabalho busca colocar em diálogo as tradições teóricas da Sociologia do Direito e na Sociologia da Educação, a partir da perspectiva da teoria dos sistemas. Com base neste diálogo, pode-se propor uma nova agenda de reflexão científica sobre o ensino jurídico, que pode ser denominada de Sociologia da Educação Jurídica.

Após abordar, neste capítulo 1, as inquietações práticas e teóricas que guiaram o presente trabalho, podemos apresentar brevemente a sua estrutura.

O capítulo 2 enfrenta os aspectos metodológicos desta pesquisa, estabelecendo, inicialmente, uma relação entre pesquisa empírica e teoria dos sistemas, para, em seguida, especificar os métodos utilizados nesta investigação, delinear o seu campo empírico, explicitar as técnicas de coletas de dados, e, por fim, evidenciar a estrutura de análise dos dados coletados com vistas à sua generalização empírica e teórica.

O capítulo 3 busca descrever as programações da educação jurídica à luz da teoria dos sistemas, situando-as no âmbito do Sistema da Educação. Para tanto, apresenta a função e a codificação deste sistema parcial, no sentido de delimitar as especificidades das programações da educação jurídica, inclusive as da FDUFBA que se propõe a condicionar e orientar a inclusão de seus estudantes na comunicação educativa do Direito.

O capítulo 4 descreve as organizações estudantis da FDUFBA observadas nesta pesquisa. Inicialmente, destaca como elas podem ser observadas à luz da teoria dos sistemas, isto é, na condição de sistemas de organização. Em seguida, busca explicitar o papel delas no desenvolvimento de programações educativas do direito, relacionando-as com as programações centrais e periféricas da FDUFBA.

O capítulo 5 procura desenvolver a principal premissa teórica que embasa a questão-problema de pesquisa: a distinção inclusão/exclusão. Nesse sentido, aborda a relação entre a inclusão/exclusão discente e as programações da FDUFBA e das organizações estudantis. Descreve as concepções de inclusão e exclusão a partir do referencial sistêmico e busca contextualizá-los no âmbito dos dados coletados a partir de relatos de representantes das organizações estudantis e do demais achados de pesquisa apontados nos capítulos precedentes. Em seguida, busca evidenciar como é programada

²² A busca se deu mediante seleção cruzada dos termos “Luhmann”, “Teoria dos Sistemas”, “Autopoiese”, “Educação”, “Ensino”, “Ensino Jurídico”, “Educação Jurídica”; seguido de acesso aos respectivos endereços eletrônicos dos Programas de Pós-Graduação relacionados às pesquisas sobre o Sistema do Ensino Jurídico; e posterior cotejamento do conteúdo das pesquisas indicadas no banco de dados da CAPES (BRASIL, 2018).

na FDUFBA a inclusão e a exclusão discente no Sistema da Educação, descrevendo as múltiplas faces da forma inclusão/exclusão a partir do *corpus empirico* da pesquisa: inclusão na exclusão; a inclusão por risco; a exclusão por perigo; a inclusão compensatória.

Por fim, o capítulo 6 conclui, buscando sumarizar os resultados da pesquisa; apontar as limitações e as contribuições do estudo; e responder, de forma direta, ao problema apresentado nesta introdução: **a frustração de expectativas dos discentes da FDUFBA em relação à sua inclusão no Sistema da Educação produz novas formas de inclusão e exclusão neste sistema?**

2 TEORIA DOS SISTEMAS E PESQUISA EMPÍRICA: NOTAS METODOLÓGICAS

A teoria dos sistemas sociais desenvolvida por Luhmann (2002, 2006, 2010, 2016) foi selecionada como referencial teórico desta pesquisa empírica. O sistema descritivo deste estudo de caso é composto por suas categorias e definições. É a partir dele que será observada a inclusão/exclusão discente em face das programações da educação jurídica da Faculdade de Direito da UFBA e de suas organizações estudantis.

A seleção deste referencial teórico para observação da “realidade social” investigada se deu em razão da complexidade das descrições permitidas pela teoria dos sistemas, sobretudo ao considerar o Direito, a Educação e a Ciência como sistemas sociais autopoieticos (operacionalmente fechados e cognitivamente abertos),²³ bem como as relações que as organizações da sociedade mantêm com esses sistemas parciais.

Essa construção sistêmica da sociedade foi elaborada por Luhmann com a pretensão de desenvolver, a um só tempo, um enfoque interdisciplinar e de universalidade, embora sem limitação a conceitos setoriais ou com a ambição de exclusividade, isto é, que fosse suficientemente abstrato para dar conta do todo social e também de si mesma (MANSILLA, 2006, p. VII-VIII).

Tal pretensão luhmanniana de unidade teórica, no entanto, colidia com exigência de lastro empírico característico da tradição sociológica que rivalizava com a sociologia-teórica conceitual. Nem mesmo a sociologia teórica fornecia lastro para a formulação de uma teoria universal capaz de dar conta de exigências empíricas e teóricas, abrangendo toda sociedade, inclusive a si mesma. Para Luhmann, tal complexidade pressuporia um elevado grau de abstração que permitisse aos conceitos se ajustarem à realidade (2016, p. 13).

Apesar da desconfiança de Luhmann com o enfoque empírico ou filosófico das pesquisas sociológicas que marcaram sua época e das reações ao alto grau de abstração da teoria que desenvolveu, observa-se a formação de uma agenda de investigação no

²³ Luhmann define os Sistemas Autopoieticos como “[...] aquellos que por sí mismos producen no sólo sus estructuras, sino también los elementos de los que están constituídos - en el entremado de estos mismos elementos [...]” (LUHMANN, 2006, p. 45).

sentido de compatibilizar os esforços de abstração da teoria sistêmica com a dimensão empírica nas investigações sociológicas (TEUBNER; PATERSON, 1998, p.2-3).²⁴

Com efeito, a escolha da sociologia sistêmica para compor o aparato teórico deste estudo sobre a inclusão/exclusão discente no Sistema da Educação e as programações da Faculdade de Direito da UFBA, a princípio incompatível com a sua pretensão empírica, em verdade, insere esta pesquisa na agenda de investigação que aceita o desafio de desenvolver o referencial da teoria dos sistemas sociais a partir da pesquisa empírica, mesmo ante a reconhecida suspeita luhmanniana do limitado alcance dos métodos empíricos da pesquisa sociológica do Direito (2005, p. 85-86).

Em face das críticas à ausência de lastro empírico de suas formulações conceituais, supostamente formadoras de um “grande vazio”,²⁵ deve-se notar que as suspeitas luhmannianas, em verdade, encontram sólidos fundamentos em sua própria teoria, mais especificamente no construtivismo radical que extrai dos pensamentos de Foerster (1991), Spencer-Brown (1969), Bateson (1972) e de Maturana e Varela (1980).

O construtivismo radical irá questionar a distinção mencionada entre sujeito/objeto do racionalismo clássico que necessitava de segurança para explicar o mundo, dependendo da separação entre mundo e pensamento e, por isso, de um observador externo à sociedade que descrevesse, de forma neutra e objetiva, as leis universais de funcionamento do universo e da sociedade.

Substituindo sujeito e objeto por autorreferencialidade e heterorreferencialidade, a observação epistemológica do construtivismo radical vai afirmar que a realidade se constitui a partir da observação do observador, de modo que ele, na condição de realidade, constrói a própria observação da realidade em face de um determinado ambiente. Afinal, “não há uma diferença constitutiva entre sujeito e objeto, uma vez que os dois participam de uma base comum operativa já dada” (LUHMANN, 2011, p. 57).

Assim, a realidade não é singular, ou seja, não há uma só realidade específica e exclusiva, mas uma constelação complexa e múltipla de sistemas e ambientes, que são objeto de uma construção contingente no contexto de uma relação sistema (MOELLER, 2006, p. 169-170).

²⁴ A este respeito, Luhmann comenta que é comum que, diante da teoria dos sistemas, “[...] os estudantes experimentem uma forte carga de ceticismo, hoje manifesto sob a forma de uma queixa de que o instrumental dessa teoria é demasiado abstrato e não pode ser constatado empiricamente” (LUHMANN, 2011, p.202).

²⁵ Conferir LUHMANN, 2011, p. 203 e ss.

A teoria dos sistemas sociais parte, então, do pressuposto de que a cognição só é possível porque não se tem acesso à realidade externa a ela (LUHMANN, 2016, p. 8-9). Estes pressupostos reforçam a desconfiança luhmanniana a respeito da pesquisa empírica do Direito e da pretensão de acesso à realidade pela via empírico-metódica.

No entanto, apesar desse obstáculo epistêmico com repercussões metodológicas que o construtivismo radical opõe à observação da realidade em termos ontológicos kantianos apartada do observador, isso não se constitui como um impedimento para se pesquisar, empiricamente, o Direito a partir da sociologia sistêmica.

Ao contrário, constitui-se como uma oportunidade de desenvolver estruturas metodológicas próprias e adequadas a conduzir pesquisas empíricas de acordo com a teoria dos sistemas, conforme defendem autores como Teubner e Paternson (1998); Garcia (2009), Pires (2015), Bora (2009), Bésio e Prozini (2011), Mascareño (2007) e Neves (2011).

Pires, por exemplo, explica que a teoria dos sistemas assume uma distinção entre o empírico e a realidade. Para a teoria dos sistemas, isso significa que ao fazer a pesquisa empírica, “[...] você ainda não mostrou que o que você fez corresponde à realidade. Empírico significa um corpo de observações que você construiu de maneira sistemática. São observações sobre a realidade, feitas por um observador. É isso que é empírico”, o que não necessariamente vai corresponder à realidade, mas a uma observação da realidade, afinal “[...] ninguém pode sair a sua própria pesquisa, olhar a pesquisa de um lado e olhar a realidade do outro, do lado de fora de si mesmo.” (2015, p. 243).

Com isso, observa-se um ganho de sobriedade e modéstia da pesquisa, afinal se o *corpus empirico* constituído pelo pesquisador não representa a realidade, ele é assumido como uma observação da realidade, dentre outras, apesar de, no contexto da pesquisa científica, apresentar-se como uma observação de segunda ordem: a observação de um observador que observa (LUHMANN, 2006, p. 292).

Dessa forma, estaria limitada a possibilidade de teorias totalizantes, apoiadas em um iluminismo autoritário, que assumisse como pressuposto a posse da verdade, descuidando da contingência, inclusive em relação às observações científicas (PIRES, 2015, p. 244). Afinal, a seleção de um observador para ser observado destaca um sentido relevante a ser comunicado e, com isso, realiza indicações a partir dos esquemas de distinção do observador de primeira ordem (RODRIGUEZ, 2007, p. XI-XV).

Assim, em termos metodológicos, esta dissertação objetiva desenvolver sua investigação empiricamente, no sentido de contribuir com o desenvolvimento de

estratégias e métodos empíricos de pesquisa orientados pela teoria dos sistemas sociais, além de tratar-se de uma oportunidade de realizar uma observação do contexto específico da educação jurídica da FDUFBA, bem como de desenvolver o marco teórico da teoria dos sistemas sociais por meio da pesquisa empírica.²⁶

Além desta dimensão teórica da perspectiva empírica e metódica desta investigação, cumpre expressar de forma analítica e resumida as concepções metodológicas selecionadas: I) a abordagem predominantemente qualitativa; II) os métodos de abordagem (comparação funcional) e de procedimento (estudo de caso); III) o campo empírico formado pela Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia; IV) as técnicas de observação participante, questionário, grupo focal, análise documental e revisão de literatura; V) procedimentos de análise de dados.

2.1 ABORDAGEM

A abordagem qualitativa foi adotada nesta pesquisa para realizar a tarefa de observar e descrever como os estudantes da FDUFBA são incluídos/excluídos no Sistema da Educação a partir das programações selecionadas por aquela organização educativa para condicionar e orientar a educação jurídica, levando também em consideração formas alternativas de inclusão e de exclusão que se desenvolvem em paralelo àquelas seleções oficiais.

Esta abordagem se caracteriza pela flexibilidade de adaptação e construção do próprio objeto durante o desenvolvimento, pela valorização da exploração indutiva do campo de observação, pela abertura ao mundo empírico e à descoberta de fatos inconvenientes, além de combinação de técnicas diferentes de coleta de dados (PIRES, 2014, p. 90).

Esses são caracteres que podem ser atribuídos a esta investigação, afinal diversas técnicas de coletas de dados são adotadas (observação, questionário, grupo focal, análise documental e revisão de literatura) e o objeto desta investigação sofreu alterações durante o desenvolvimento da pesquisa, em razão da abertura ao mundo empírico que viabilizou a descoberta de fatos inconvenientes cuja observação se fez premente.

²⁶ Sobre os limites e possibilidades da investigação empírica a partir da teoria dos sistemas sociais, conferir BESIO; PRONZINI, 2011; CUNHA; SILVA, 2013; GARCIA, 2014; MASCAREÑO, 2007; PIRES, 2015; TEUBNER; PATERSON, 1998.

Nesse último quesito relativo às alterações do objeto investigado, é importante dizer que houve utilização de técnica de coleta e de interpretação de dados numéricos a partir de pesquisa empírica em fase inicial ao desenvolvimento deste estudo. Este procedimento que o tornou permeável à identificação de fatos inesperados e à elaboração de esquemas de seleção até então não previstos.

Com efeito, no curso da coleta de dados para a investigação, realizada também a partir de análise documental e revisão bibliográfica, mas sobretudo após a aplicação de questionário semiestruturado aos estudantes da Faculdade de Direito da UFBA – técnica de pesquisa detalhada em item seguinte - e da análise desses resultados, permitiram a reformulação dos elementos desta pesquisa.

Assim, embora não se trate de uma pesquisa quantitativa, os resultados numéricos do questionário utilizado como técnica de pesquisa foram essenciais para observação da realidade estudada no sentido de redefinir a questão-problema, o objeto, as hipóteses, estabelecer novo cronograma, precisar os instrumentos de operacionalização, enfim, todos os “[...] procedimentos necessários para a escolha do espaço e da amostra qualitativa [...]” no sentido de preparar o acesso ao campo (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2012, p.26).

Esse procedimento tornou viável a triangulação dos dados, mediante estratégias complementares de pesquisa a partir da observação detalhada das relações entre variáveis observadas no conjunto de dados coletados (UWE, 2009, p.23-24). É nesse sentido que se expressa nesta pesquisa o relacionamento entre “letras e números” (PIRES, 2014, p. 156), ou seja, a partir da triangulação dos dados numéricos coletados advindos da aplicação do questionário realizado na pesquisa empírica mediante *survey* e dos demais dados coletados não-numéricos, partindo da abordagem qualitativa nesta pesquisa.

Assim, embora a abordagem escolhida seja predominantemente qualitativa, as distinções necessárias para observar as observações do observador de primeira ordem (LUHMANN, 2016) selecionadas nesta pesquisa foram especificadas, levando em consideração também dados numéricos analisados qualitativamente.

2.2 MÉTODOS

Os métodos utilizados nesta pesquisa podem ser divididos em métodos de abordagem ou gerais e métodos de procedimento ou discretos. Conforme apontam Lakatos e Marconi, eles se distinguem quanto à inspiração filosófica, finalidade, grau de

abstração e concreção quanto à investigação e ao momento em que estão situados, sendo que o nível de abstração do método de abordagem é elevado, ao tempo que os métodos de procedimento constituem etapas mais concretas da investigação (2003, p.221).

Não há empecilhos para que métodos de abordagem e de procedimento sejam adotados em conjunto, ou que mais de um método de procedimento se faça presente em uma só pesquisa, afinal mediante combinação de técnicas, abordagens e conceitos, dados e análises de ordem qualitativa ou quantitativa, podem ser combinados no sentido de observar evidências inacessíveis a outros métodos únicos isolados (YIN, 2015, p. 69).

Nesse sentido, a presente pesquisa pode ser caracterizada como multimétodo.

Quanto ao método de abordagem, adota-se a comparação funcional (LUHMANN, 2006), e, em relação ao método de procedimento, foi escolhido o estudo de caso (MACHADO, 2017).

2.2.1 Método de Abordagem

A comparação funcional foi selecionada como método de abordagem nesta pesquisa (LUHMANN, 2006; 2016). Ela permite interpretar fatos heterogêneos, utilizando conceitos comuns, o que possibilita comparar contextos relacionais diversos (e.g. Educação e Ciência; Direito e Economia; Política e Religião) a partir das mesmas estruturas elementares.²⁷

Trata-se de método que desloca, assim, o conhecido e confiável - as funções (fins) e as estruturas - para o âmbito de “[...] outras possibilidades, expondo-as às comparações e tratando-as como contingentes, sem considerar se o próprio sistema do objeto é capaz de tensionar uma mudança correspondente [...]” (LUHMANN, 2016, p. 77).²⁸

Como consequência da comparação funcional, a proposta metodológica desta pesquisa, assume-se como interdisciplinar, ao considerar que a maior diversidade de

²⁷ Por meio da comparação funcional, é possível observar que as distinções a serem operadas nesta observação da Educação Jurídica pretendem assinalar um sentido relevante a ser comunicado como uma descrição contingente - não-necessária - e artificial - não-natural. Com efeito, a análise funcional relaciona dados (estados ou ocorrências) a pontos de vista sobre problemas, no sentido de conceber que estes podem ser resolvidos de uma forma ou de outra, o que a torna “[...] guia para questionar sobre outras possibilidades, como guia para a busca por equivalentes funcionais”. Em síntese, a seleção do método da comparação funcional, objetiva “[...] mesmo com a grande heterogeneidade e diversidade dos fenômenos, demonstrar interconexões [que poderão] valer como indicador de verdade”. (LUHMANN, 2016, p. 79).

²⁸ Por este motivo, tal método denomina-se comparação funcional: aprende-se a partir da relação entre o existente, que é contingente, e seu diferente, que lhe é comparável. (LUHMANN, 2006, p.26).

constatações de fatos que os confirme faz presumir um maior valor cognitivo dos conhecimentos produzidos (LUHMANN, 2016, p.79).²⁹

Porém, a escolha do caminho da interdisciplinaridade não implica observar o seu objeto, a Educação Jurídica, fora das especificidades dos Sistemas do Direito, da Educação e da Ciência, porque considera a autonomia funcional e o fechamento operativo destes sistemas parciais e respeita a singularidade das reflexões jurídica, pedagógica e sociológica (científica).³⁰

Dessa forma, a interdisciplinaridade é compreendida nesta pesquisa como um intercâmbio das diferentes disciplinas ligadas àqueles sistemas parciais, como a sociologia jurídica, a sociologia da educação, a dogmática jurídica, a teoria do direito e a pedagogia. E, quando pertinente, buscará também aprender a partir do estímulo recíproco que as disciplinas associadas a outros subsistemas, como a Ciência, a Política, os Movimentos Sociais e a Economia podem propiciar para reduzir a complexidade do objeto pesquisado a partir da comparação funcional.³¹

2.2.2 Método de Procedimento

O método de procedimento selecionado nesta pesquisa foi o estudo de caso. Este método foi selecionado porque permite uma descrição detalhada de grupos, organizações ou programas sociais, no sentido de observar com maior detalhamento e verticalidade os dados qualitativos coletados (GUSTIN; DIAS, 2006, p. 104).

²⁹ Não se trata aqui de um enciclopedismo, que pressupõe o somatório “ponteano” de conhecimento a respeito das mais diversas áreas, reduzindo-se à erudição bacharelesca; tampouco do “imperialismo disciplinar”, que desconhece a especificidade da racionalidade jurídica; muito menos de uma defesa ideológica de um modelo educativo em detrimento do outro, considerando as discussões a respeito do jurídico uma dimensão reduzida à política ou ao poder; ou ainda uma forma de “imperialismo sociológico”, que transforma o saber sociológico do Direito em padrão para prática jurídica; ou até uma forma de metadisciplinaridade que edifica um “[...] metadiscurso ou [uma] metanarrativa capaz de impor, de cima, limites e forma de intercâmbio entre áreas do saber referentes ao direito [...]” (NEVES, 2005, p.5-6) Por fim, a interdisciplinaridade dessa pesquisa está atenta para diferenciar-se de uma mera “[...] inserção de itens, às vezes de capítulos inteiros do que seriam a “visão” da sociologia – mas também da história, da filosofia etc. – sobre o tema objeto do trabalho [que...] é apresentado como se se tratasse de uma perspectiva interdisciplinar [...]” (OLIVEIRA, 2004, p. 12).

³⁰ Quanto à compatibilidade metodológica da comparação funcional nesta pesquisa conferir GUSTIN, 2006, p. 89-90.

³¹ Ao submeter o objeto investigado a graus de liberdade estimulado pela comparação funcional e que não estão disponíveis para ele próprio, o objeto construído pelo observador de segunda ordem à luz da análise funcional passa a ser “mais complexo do que ele é para si mesmo” o que lhe permite “captura[r] a realidade” ao reduzir a complexidade que cada sistema observado poderia ter acesso individualmente (LUHMANN, 2016, p. 78-79).

Na presente pesquisa, o foco da observação será a Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia, seu corpo discente e suas organizações estudantis. Como o objetivo desta investigação é observar como os estudantes da FDUFBA são incluídos/excluídos no Sistema da Educação a partir das programações da educação jurídica selecionadas pela FDUFBA e por suas organizações estudantis.

Para tanto, buscou descrever as expectativas e frustrações estudantis em face dos programas educativos do Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia, isto é, como os estudantes são incluídos/excluídos no Sistema da Educação a partir das programações selecionadas por aquela organização educativa e pelas organizações estudantis para condicionar e orientar a educação jurídica na FDUFBA.

Um dos pontos positivos deste método é que ele possibilita descobertas sutis que não seriam identificáveis por outro meio. Além disso, trata-se de método de procedimento compatível com o método de abordagem, a comparação funcional, inclusive no que tange à interdisciplinaridade que “[...] é evidente nos estudos de caso [...]” (QUEIROZ; FEFERBAUM, 2017, p.181).

Em termos conceituais, o estudo de caso como método de procedimento pode ser definido como a “forma de se fazer pesquisa social empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto do mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não podem ser claramente evidentes” (YIN, 2015, p. 17).

Valendo-se desta definição, quanto à utilização de múltiplas fontes de evidência, esta pesquisa propõe-se a utilizar diversas formas de acesso ao objeto de estudo por meio de dados coletados através de múltiplas técnicas, como: questionário; grupo focal; análise documental; observação participante e revisão bibliográfica.

Após explicitar tais questões de ordem metódica, cumpre tratar de alguns fatores que contribuiram para a garantia da qualidade científica na utilização destes métodos. Eles serão explicitados abaixo no sentido de tornar viável o controle dos procedimentos de seleção e de definição que constituem este caso objeto de estudo.

2.3 CAMPO EMPÍRICO

O campo de observação ou campo empírico pode ser definido para as pesquisas empíricas e qualitativas pelos locais e sujeitos que foram selecionados em uma investigação para levantar ou testar hipóteses a partir da questão-problema de estudo.

A delimitação do campo empírico abrange a explicação dos critérios de seleção da população investigada, do *locus* da pesquisa e dos limites e possibilidades da observação a partir destes critérios (DESLANDES; MINAYO, 2012, p.47).

Quanto à população da pesquisa, também chamada de universo de análise, deve ser considerado o conjunto de todas as unidades empíricas com ao menos uma ou mais características em comum sobre a qual o pesquisador tem alcance para retirar uma amostra (quantitativa) ou constituir um *corpus empirico* (qualitativa) (PIRES, 2014, p.166).

No caso da presente pesquisa multimétodo, em que mais de um método (estudo de caso e comparação funcional) e técnicas de coleta de dados se fazem presente em um único estudo, o nível empírico é formado por um *corpus empirico* (qualitativo) como uma totalidade particular.³²

Levando em consideração esta peculiaridade e as consequências da opção metodológica adotada nesta pesquisa, a presente seção explicitará, inicialmente, as características da população, identificando-a com o *corpus empirico*.

Em seguida, será explicitado o universo de análise identificado as unidades empíricas do *corpus empirico*, considerando que em estudos de caso único, não há propriamente dois patamares distintos – nível empírico e nível teórico – uma vez que “[...] o pesquisador analisa (quantitativamente ou qualitativamente) toda a sua população do ponto de vista que lhe interessa [e] passa diretamente de seu *corpus empirico* ao patamar teórico (a demonstração dos efeitos estruturais) [...]” (PIRES, 2014, p.160).

2.3.1 População e amostra operacional

A delimitação da população na pesquisa qualitativa consiste em explicitar os locais, os sujeitos ou fenômenos que serão investigados, explicitando características que são comuns às unidades empíricas (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 223).

É possível afirmar, então, que uma das unidades empíricas deste estudo advém dos dados numéricos coletados cuja análise qualitativa passaram a integrar o *corpus*

³² Mediante combinação de técnicas, abordagens e conceitos, esta estratégia sugere que dados e análises, qualitativa e quantitativa, podem ser combinadas no sentido de observar evidências inacessíveis a outros métodos únicos isolados (YIN, 2015, p. 69). Assim, importa esclarecer que esta combinação metodológica é guiada pela abordagem qualitativa e pelos métodos da comparação funcional e de estudo de caso, que recorrem a outro método e técnicas de pesquisa (levantamento) para coletar outros dados numéricos sobre as unidades integradas de análise, porém, isso não torna a presente investigação uma pesquisa quantitativa.

empirico. Trata-se de etapa da pesquisa empírica realizada que constituiu esta unidade empírica composta pelos respondentes de *survey* aplicado ao corpo discente da FDUFBA.

Dessa forma, por meio de coleta de dados realizada a partir de *survey* foi possível obter dados relativos à opinião do corpo discente da FDUFBA a respeito da educação jurídica ali prestada. O questionário aplicado foi respondido por 260 (duzentos e sessenta) respondentes de questionário aplicado junto aos estudantes da FDUFBA matriculados no semestre 2017.2 tanto na Área de Concentração em Estudos Jurídicos do Bacharelado Interdisciplinar (BI) como no Curso de Progressão Linear (CPL).³³

Eles são integrantes de uma população de 2171 (dois mil cento e setenta e um) estudantes dos cursos diurno e noturno, matriculados no semestre 2017.2, que cursam disciplinas da Faculdade de Direito do currículo do CPL e da Área de Concentração em Estudos Jurídicos do BI. O ingresso destes estudantes ocorreu mediante processo seletivo³⁴ com ampla concorrência e - à exceção da entrada dos alunos especiais e das vagas residuais³⁵ - com reserva de vagas, distribuídas a partir da renda familiar (igual ou inferior a 1,5 salário mínimo) e de origem escolar (escola pública); de critérios raciais (pretos, pardos e índios), e de acessibilidade (pessoas com deficiência).³⁶

Essa unidade empírica pode ser caracterizada como uma fração do *corpus empirico* que depende, em alguma medida, do julgamento do pesquisador a respeito dos elementos que têm acesso e que consideram representar o universo de análise (GIL, 2008, p. 91).

Apesar do baixo rigor quantitativo, o caráter único dessa unidade empírica permite um acesso ao conhecimento verticalizado, circunstancial e detalhado da vida social dos discentes da FDUFBA (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014, p.139). Além disso, ao ser normalmente utilizada em pesquisas qualitativas ou exploratórias, ela permite *insights* e formulação de hipóteses, justificando-se, sobretudo, em relação ao resultado que acarretam, bem como a sua pertinência para a dimensão teórica da investigação.

³³ Foram descartadas as respostas de pessoas que não faziam parte do Curso de Direito da FDUFBA seja do CPL ou do BI.

³⁴ O ingresso na FDUFBA pode ocorrer tanto nos Cursos de Progressão Linear (CPL) por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mediante processo seletivo em que os formandos do Bacharelado Interdisciplinar podem optar por uma das Áreas de Concentração para prosseguir seus estudos em uma das graduações na modalidade CPL (BRASIL, 2011).

³⁵ Os artigos 27 a 31 e 47 a 64 da Resolução nº 01/2015 do CAE - o Regulamento de Ensino de Graduação e Pós-graduação da UFBA - dispõem sobre o processo seletivo de acesso como aluno especial ou mediante vagas residuais, respectivamente (BRASIL, 2015).

³⁶ A proporção da reserva de vagas é dada pela Resolução nº 08/2017 do Conselho Acadêmico de Ensino, a Universidade Federal da Bahia (CAE/UFBA) que estabelece, ainda, os critérios primários e subsidiários de distribuição interna a cada modalidade de cota (BRASIL, 2017).

Apesar da baixa precisão da amostra por conveniência não-probabilística, a análise realizada a partir de dados coletados da primeira amostra foi fundamental para o delineamento desta pesquisa e para a formulação de novas hipóteses desta investigação.

Assim, considera-se que os dados obtidos nos questionários, a partir das respostas do corpo discente, foram fundamentais para o detalhamento e aprofundamento de evidências. Isso constata a importância que tiveram nesta pesquisa os métodos e dados qualitativos para observar o *corpus empirico* desta investigação.

2.3.2 *Corpus empirico*

O *corpus empirico* desta pesquisa é constituído de um caso único de meio ou institucional, o que permite a descrição singular e em profundidade do nível empírico a partir de várias técnicas de coletas de dados.³⁷

Com efeito, ao *corpus empirico* não se aplica a distinção de amostra probabilística/não-probabilística, diferença limitada a dados quantitativos.³⁸ A abordagem qualitativa norteia esta pesquisa é referência também para a observação dados numéricos. Adota-se, então, a amostragem por caso único nesta dissertação, oposta à abordagem por casos múltiplos (PIRES, 2014, p.156, 180).

Dessa forma, além da unidade empírica mencionada – respostas do corpo discente - o *corpus empirico* desta investigação é formado pela organização Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia e por 10 (dez) organizações estudantis a ela vinculadas que realizam programações de ensino, pesquisa ou extensão da educação jurídica.

Os contornos da observação da FDUFBA serão delimitados na próxima subseção. Já em relação às organizações estudantis, a sua análise será realizada no capítulo 4, em razão da importância central que elas assumem neste trabalho.

Cumpra também mencionar que o lapso temporal abrangido por esta pesquisa é de um ano letivo, isto é, se inicia no semestre 2017.2 (02 de outubro de 2017 a 24 de

³⁷ Pires afirma que “[...] o pesquisador dá a entender que ele pesquisou toda a sua população, o que significa dizer que ele não tem necessidade de generalizar (para sua população), mas, no entanto, ele produz, mesmo assim, uma (outra) forma de generalização (analítico-teórica)” do seu *corpus empirico*. Em sentido contrário, conferir Minayo (2012, p.47) e Yin, (2016, p. 89).

³⁸ A amostragem na pesquisa quantitativa (probabilística) normalmente resulta de inferências estatísticas extraídas de uma parte representativa de um todo determinado. Assim, para observar uma população-alvo, seleciona-se uma amostra operacional. No caso da pesquisa qualitativa, o equivalente funcional da amostra é o *corpus empirico*. Sua constituição se dá mediante a especificação das suas características, do que ele é composto (PIRES, 2014, p. 161).

fevereiro de 2018) e vai até o semestre 2018.1 (02 de maio de 2018 a 01 de agosto de 2018).

3.3.2.1 Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia (FDUFBA)

FIGURA 04 - Foto histórica da Faculdade de Direito da UFBA



Fonte: MODESTO, George Frágoso. *Bacharéis, mestres e doutores em Direito*, 2ª ed. atualizada. Salvador, Faculdade de Direito da UFBA, 1996.

A FDUFBA foi fundada em 1891, na condição de Faculdade Livre. A sua criação significou a instituição do terceiro Curso de Direito mais antigo do país (ROCHA, 2015, p. 27-28).

Ao longo desses 127 anos de existência, a FDUFBA tem se notabilizado pela formação de quadros da administração pública municipal, estadual e federal, nos três poderes - incluindo-se ministros de estado e do Supremo Tribunal Federal -, diversos políticos, além de advogados, docentes e pesquisadores, contando nos últimos anos com robusta aprovação nos exames da OAB (EXAME DA OAB, 2017), além de entidades de estudantes que prestam importantes serviços à comunidade acadêmica e à sociedade por meio de assistência jurídica gratuita, além de outras programações de ensino, pesquisa e extensão jurídica.

Em sua autodescrição, a FDUFBA constitui-se como instituto da Universidade Federal da Bahia a qual compete, mediante atividades de ensino, produzir, transmitir e

difundir cultura e conhecimentos pertinentes à área do Direito, por meio de oferta de cursos de Graduação, Pós-Graduação e sequenciais.

Além disso, a FDUFBA se propõe a realizar programas de pesquisa integrados com ensino; promover programas de formação profissional e educação continuada; bem como desenvolver atividades culturais e de extensão, incluindo a prestação de serviços e consultorias, conforme disciplinam os incisos I, II, III, e IV do art. 2º do Regimento Interno da Faculdade de Direito da UFBA (BRASIL, 2018b).

Atualmente, a Faculdade de Direito da UFBA possui dois Cursos de Progressão Linear (CPL) de graduação na modalidade bacharelado, um no turno diurno e outro no turno noturno, além de oferecer disciplinas da Área de Concentração em Estudos Jurídicos para o BI.

Conforme mencionado acima, o ingresso dos estudantes se dá tanto mediante processo seletivo do Sistema de Seleção Unificada (SISU) para o CPL, ou a partir de seleção com base em score obtido pelos alunos do curso de BI durante os estudos realizados no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Humanas Professor Milton Santos - IHAC e que desejam ingressar no CPL em Direito após concluir sua formação.³⁹

Além da Graduação, a FDUFBA conta com programas de Mestrado (acadêmico e profissional⁴⁰), bem como Doutorado em duas áreas: “Direitos Fundamentais e Justiça” e “Jurisdição Constitucional e Novos Direitos”.

Em termos de estrutura organizacional, a FDUFBA conta com um Colegiado e três Departamentos: “Estudos Jurídicos Fundamentais”, “Direito Privado” e “Direito Público”, conforme disposição do artigo 13 e dos incisos I, II e III, do art. 30 do Regimento Interno da FDUFBA (BRASIL, 2018b). Atualmente, a direção é composta pelos professores Júlio César de Sá Rocha (Diretor) e Francisco Bertino Bezerra de Carvalho (Vice-diretor e Coordenador).

A seleção da FDUFBA como entidade componente do *corpus empirico* deste estudo levou em consideração que ela constitui o ambiente que permitiu a constituição e desenvolvimento das organizações estudantis autônomas que desenvolvem programações da educação jurídica de ensino, pesquisa e extensão, cuja descrição detalhada é explicitada na Seção 3.3.2.2.

³⁹ Importante ressaltar que o estudante do BI pode escolher cursar disciplinas da área de concentração em estudos jurídicos, enquanto modalidade de especialização curricular, antes de ingressar na FDUFBA, no sentido de obter o domínio de conhecimentos jurídicos básicos prévios.

⁴⁰ Trata-se do Mestrado Profissional em Segurança Pública (conferir BRASIL, 2018)

A FDUFBA também foi escolhida para realização deste estudo em razão de sua importância histórica na formação dos bacharéis em Direito no âmbito regional e nacional, desde a proclamação da República no Brasil. Por se tratar de curso de Direito tão antigo, a observação das programações educativas do direito orientadas à inclusão estudantil realizadas na FDUFBA permite a identificação de avanços e retrocessos decorrentes da contingente evolução das programações da educação jurídica.

Além disso, a FDUFBA é a única instituição na Bahia a oferecer programa pós-graduação *stricto sensu* de doutorado em Direito (CAPES, 2017). Esta característica é importante por viabilizar uma observação mais detida a respeito da relação do curso de graduação com pós-graduação, bem como os desdobramentos da programação acadêmica da educação jurídica.

A organização FDUFBA foi selecionada no presente estudo, também em razão das inquietações decorrentes da trajetória acadêmica e profissional do pesquisador nesta instituição educativa. Seja quanto às oportunidades acadêmicas que esta organização educativa ofertou (como a participação em atividades de monitoria, assistência judiciária gratuita e pesquisa), seja em relação àquelas que deixaram de estimular durante a sua formação no curso de graduação, modalidade CPL, entre os anos de 2007 e 2012.

Além dessas experiências na condição de graduando, é importante ressaltar que o contato acadêmico do pesquisador com a FDUFBA prosseguiu por meio de outras experiências posteriores. Inicialmente, na condição de professor substituto de Direito Civil da instituição, entre 2012 e 2014; e, anos depois, na condição de mestrando do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFBA, de julho de 2016 até o presente momento.⁴¹

Deste modo, as próprias expectativas e frustrações deste pesquisador serviram como uma primeira porta de acesso à organização estudada, o que representou vantagens analíticas, em razão da familiaridade com o campo de estudo, mas também inevitáveis desafios, devido à necessidade de confrontar as próprias observações de primeira ordem

⁴¹ Todas estas vivências repercutem na observação de primeira ordem do pesquisador sobre a educação jurídica, motivo pelo qual faz-se relevante revelá-las, com vista a explicitar alguns limites da observação de segunda ordem proposta, garantindo, assim, a devida transparência que permita identificar, além dessas limitações, os pontos cegos da observação do pesquisador, evitando que suas experiências enquanto observador de primeira ordem interfiram na observação de segunda ordem pretendida nesta investigação, afinal “[n]a utilização das diferenças, o ponto cego, a invisibilidade, por assim dizer, fica sempre à revelia. Ninguém pode se observar a si mesmo [...] pois desse modo teria que se tornar invisível para si mesmo [...]” (LUHMANN, 2011, p. 158). Dessa forma, só é possível conceber o contexto de um caso para estudo como o outro lado do fenômeno observado, desconsiderando a possibilidade do acesso à sua totalidade. É por este motivo que cumpre explicitar as diferenciações utilizadas nesta observação, no sentido de, inclusive, deixar ver as limitações e o ponto cego da observação do observador.

- na condição de estudante, monitor, professor substituto e mestrando - com as observações de segunda ordem (próprias do ponto de vista científico e sociológico aqui adotado).

2.4 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

As técnicas de pesquisa utilizadas para a coleta de dados são identificadas como os preceitos ou processos de que se serve uma Ciência para [realizar a] coleta de dados” (LAKATOS, 2003, p. 222).

Com apoio em Yin (2015), Pires (2014), Maíra (2017) e Ghirard (2012), que mencionam a importância da utilização de múltiplas fontes de evidências para lastrear os resultados de um estudo de caso e viabilizar a triangulação metodológica, as técnicas de coleta de dados primários empregadas nesta pesquisa são: análise documental; questionário; grupo focal; e observação participante. Já os dados secundários, igualmente relevantes para um estudo de caso, foram coletados a partir de uma revisão de literatura.

A análise documental oportunizou que dados primários fossem levantados a partir de arquivos físicos e digitais, com foco nas documentações institucionais relacionados a projetos político-pedagógico, currículo, ementas, grade curricular, relatórios, planos de curso, planos de aula, avaliações, relatórios, legislação pertinente (decretos, portarias, resoluções, regulamentos, estatutos), decisões administrativas, além de notas técnicas, todos relativos à amostra estudada.

Já a revisão de literatura proporcionou a aprendizagem a respeito do objeto da pesquisa, levando em consideração a observação de outros autores sobre o assunto, a partir de livros, artigos, ensaios, dissertações e teses. (MARTINS; THEÓPHILO, 2007).

A observação participante permitiu ao pesquisador, sob orientação do aparato conceitual fornecido pela teoria dos sistemas sociais, a percepção de informações não-verbais, acessíveis aos sentidos, mas inacessíveis a outras técnicas (ex.: documental e bibliográfica) e teve por foco a percepção de informações não-verbais, acessíveis aos sentidos, mas inacessíveis a outras técnicas (ex.: documental e bibliográfica).

Essa técnica foi relevante para esta pesquisa por ter viabilizado a de coletas de dados em reuniões administrativas da FDUFBA (Congregação, Colegiado, NDE, NPE, NPJ, Conselho de Entidades), em uma visita à FDUFBA de dois avaliadores do MEC e em interações na Comunidade “Direito UFBA” do *Facebook*, meio de comunicação onde circula uma elevada quantidade de informação institucional, oriunda de postagens de

discentes, das organizações discentes, dos docentes e de servidores da UFBA. Além disso, ela tornou viável a triangulação dos dados colhidos a partir de outras técnicas, no sentido de operar as distinções necessárias para análise das informações coletadas (MARTINS, 2008).

2.4.1 Questionário Semiestruturado

O questionário foi adotado, inicialmente, conforme já explicitado acima, como técnica que viabilizou a realização da coleta de dados inicialmente com o caráter exploratório, no sentido de proceder ao delineamento da pesquisa. A partir dele foi possível alterar os objetivos da pesquisa, a justificativa, o objeto (problema; hipótese e variáveis), as técnicas, o *corpus empirico*, em razão da riqueza dos dados coletados, da validação dos respondentes, do envolvimento do pesquisador no campo e das possibilidades de triangulação dessas evidências em face de outros dados a serem coletados (YIN, 2015, p. 69-71).

Assim, a coleta de dados que viabilizou a fase inicial de coleta de dados, além de valer-se da técnica da análise documental e da revisão de literatura, foi seguida de questionário semiestruturado cuja aplicação se deu mediante livre adesão junto ao público-alvo: estudantes da Faculdade de Direito da UFBA matriculados no semestre 2017.2, incluindo-se os alunos do Bacharelado Interdisciplinar, que cursam disciplinas de Direito vinculadas à Área de Concentração em Estudos Jurídicos.

Optou-se pela modalidade de questionário autoadministrado em razão das limitações materiais e financeiras para aplicar o instrumento pessoalmente junto ao público-alvo. Nesse sentido, para viabilizar a aplicação do questionário, o *Google Forms* foi definido como o meio mais eficiente para realizar tal tarefa. Trata-se de um programa do pacote de aplicativos do Google, que oferece fácil acesso e disseminação, além de ser gratuito. Diante das insuficiências das ferramentas de análise do referido aplicativo, as respostas recebidas foram analisadas por meio do aplicativo SPSS, cuja tabulação e ferramentas de cruzamento de dados viabilizaram melhor observação das informações coletadas.

Este questionário foi encaminhado a todo o corpo estudantil da FDUFBA pelo Colegiado do Curso de Direito via e-mail, como link de acesso ao *Google Forms* (<https://goo.gl/forms/42FG9hTXdWWbaIuI3>). Utilizou-se o banco de dados da PROGRAD que contém os e-mails dos estudantes da FDUFBA (CPL e BI).

Para garantir que o maior número de estudantes pudesse responder ao questionário, ele também foi divulgado na Comunidade da Faculdade de Direito no Facebook, “Direito UFBA”, bem como por meio de divulgação pessoal por meio de passagem em sala pelo pesquisador durante as aulas das disciplinas, dos turnos matutino e noturno, oferecidas na Faculdade de Direito, no sentido de convidar os alunos a participar da pesquisa, respondendo ao instrumento.

O questionário com fins exploratórios ficou disponível para ser respondido durante trinta dias (18 de janeiro de 2018 a 18 de fevereiro de 2018). Considerando o universo de 2171 (dois mil cento e setenta e um) estudantes da FDUFBA - Curso de Progressão Linear e Bacharelado Interdisciplinar - matriculados no semestre 2017.2, ao todo, 266 (duzentos e sessenta e seis) responderam ao questionário.⁴² Levando em consideração estas respostas em face da população, observa-se que a amostra é representativa, com 90% (noventa por cento) de confiabilidade, considerando-se um erro amostral de 5% (cinco por cento).⁴³

Optou-se pelo questionário semiestruturado no sentido de permitir aos discentes que desejassem participar mediante livre adesão a possibilidade de desenvolver eventuais temáticas não observadas inicialmente pelo pesquisador a partir das questões abertas. Dessa forma, à semelhança do ocorrido com as respostas do questionário exploratório, trata-se de tornar possível o “[...] processo de utilizar os fatos que conhecemos para aprender sobre os fatos que desconhecemos[...].” (EPSTEIN; KING, 2013, p. 36).

Além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, este questionário semiestruturado conteve três questões abertas e vinte e três questões fechadas, sendo quatro de múltipla escolha (metade com respostas única e a outra metade com resposta múltipla) e dezenove na escala *likert*. Quatorze questões avaliaram indicadores de importância e frequência simultaneamente; quatro, somente a frequência; e uma, só a importância.

A gradação da escala de realização e de importância escolheu os seguintes níveis para este indicador: “nenhuma”, “pouca”, “moderada”, “elevada” e “máxima”. As expressões dos níveis do eixo frequência e do eixo importância foram as mesmas no sentido de permitir o contraste imediato dos dois indicadores na resposta.

⁴² Foram 266 (duzentos e sessenta e seis) respondentes, só que 6 (seis) deles não eram alunos da FDUFBA.

⁴³ Para calcular a amostra necessária para a validação estatística das respostas do questionário aplicado, levando em consideração o grau de confiabilidade e a margem de erro, utilizou-se a calculadora amostral da plataforma de questionários *SurveyMonkey* (2018).

Segue um exemplo de pergunta que utilizou a escala *likert* neste sentido para avaliar a resposta ao questionário:

Figura 05 - Pergunta na escala *likert* com indicadores de importância e frequência

ENSINO JURÍDICO

Considerando que o ENSINO compreende processos de mediação formativa e pedagógica, por meio de aulas presenciais, orientação discente, preceptoria, supervisão de estágios e práticas curriculares, além do ensino à distância;

Por favor, indique o GRAU DE IMPORTÂNCIA e REALIZAÇÃO na FDUFBA das práticas enunciadas em cada quesito a seguir:

- 1) Estimulo e desenvolvimento de habilidades e competências de ensino (ex. orientação de monitoria; condução de seminários; mediação em oficinas): *

Grau de	Nenhuma	Pouca	Moderada	Elevada	Máxima
IMPORTÂNCIA					
REALIZAÇÃO					

Fonte: elaboração do autor

Quanto à gradação da escala de frequência foram selecionados os seguintes níveis para este indicador: "nunca", "raramente", "às vezes", "muitas vezes" e "sempre". Segue um exemplo de pergunta neste sentido:

Figura 06 - Pergunta na escala *likert* com indicador de frequência

4) Em ordem crescente de FREQUÊNCIA, as práticas da educação jurídica na FDUFBA (ensino, pesquisa e extensão) habitualmente são orientadas à: *

	Nunca	Raramente	As vezes	Muitas Vezes	Sempre
Formação para a pesquisa e o ensino jurídico					
Formação para carreiras públicas, consultoria e advocacia privada					
Formação para aprovação no Exame da OAB e em concursos públicos.					
Formação para educação e assessoria jurídica popular.					

Fonte: elaboração do autor

A gradação da escala de importância selecionada contemplou os seguintes níveis deste indicador: “nada importante”, “pouco importante”, “importante”, “muito importante” e “extremamente importante”. Segue um exemplo de pergunta neste sentido:

Figura 07 - Pergunta na escala *likert* com indicador de importância

5) Em ordem crescente de IMPORTÂNCIA, as práticas da educação jurídica na FDUFBA (ensino, pesquisa e extensão) DEVERIAM SER orientadas à: *

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito Importante	Extremamente Importante
Formação para a pesquisa e o ensino jurídico					
Formação para carreiras públicas, consultoria e advocacia privada					
Formação para aprovação no Exame da OAB e em concursos públicos.					
Formação para educação e assessoria jurídica popular.					

Fonte: elaboração do autor

No entanto, para explicitar os resultados e expor as informações com maior objetividade nas figuras e tabelas, optou-se por somar as respostas das gradações de menor importância “nada importante” e “pouco importante”, atribuindo-lhes o grau “baixa importância”. O mesmo em relação aos graus de frequência “nenhuma realização” e “pouca realização”, que se tornaram “baixa realização”

De outro lado, os graus elevados de importância, “muito importante” e “extremamente importante”, somados, passaram a ser descritos como “alta importância”. O mesmo aplicou-se à “elevada realização” e “realização máxima”, que, juntos, passaram a ser descritos como “alta importância”.

O problema principal levantado pelo questionário foi observar se há contraste entre as expectativas discentes e a prestação da educação jurídica pela Faculdade de Direito da UFBA, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão.

O objetivo primário foi identificar a opinião do público-alvo a respeito das programações da educação jurídica que condicionam e orientam as operações educativas da FDUFBA. Da análise parcial dos dados, observou-se um descompasso entre as expectativas discentes e as programações da educação jurídica da FDUFBA, ao tempo que, nas questões abertas, houve vultosa menção à importância das entidades estudantis no processo de aprendizagem estudantil do Direito na FDUFBA.⁴⁴

Esses achados foram responsáveis por alterar o foco da pesquisa no sentido de perguntar se e como as programações educativas da FDUFBA orientam operações que permitem a inclusão e a exclusão estudantil no Sistema da Educação. Essa mudança guiou a observação desta pesquisa tanto para os programas educativos que condicionam e norteiam as programações educativas daquela organização educativa, como os que são objeto de interesse dos estudantes, inclusive aqueles que orientam e condicionam a aprendizagem do Direito efetivamente desenvolvida por organizações estudantis.

A princípio, observa-se que as respostas obtidas a partir deste questionário constituíram um excelente meio de heterodescrição da educação jurídica prestada pela Faculdade de Direito, cujos desdobramentos e interpretação são feitos nos próximos capítulos em conjunto com os demais dados coletados.

⁴⁴ Do total de 260 respondentes, 194 responderam à primeira questão aberta do questionário (Quais oportunidades da educação jurídica oferecidas na FDUFBA promovem maior aprendizagem do direito? (Se possível, exemplifique considerando as práticas de ensino, pesquisa e extensão). Deste grupo, 124 pessoas, isto é, mais da metade (62%), responderam que as programações da educação jurídica de uma das organizações discentes promovem a maior aprendizagem do direito na FDUFBA (a exemplo do SAJU, da ABDECON, do CEPEJ, da ADV JR., do NCI, do PDRR e do CCRIM). Como contraponto, somente 21 pessoas que responderam a esta questão (10% dos respondentes), mencionam o ensino em sala de aula como a oportunidade de maior aprendizagem do direito na FDUFBA.

2.4.2 Grupo focal

O grupo focal é uma técnica que privilegia a coleta de dados primários a partir da interação de participantes de um pequeno grupo de discussão. “Os grupos focais são um método para analisar e comparar como um conjunto de pessoas discute um tema [...]” (UWE, 2009, p.118). Por meio dele, um facilitador introduz temáticas importantes para o estudo e estimula a interação dos interlocutores no debate, orientando-os no sentido do foco da pesquisa, porém sem assumir uma postura centralizadora.

A seleção de participantes do grupo focal levou em consideração as características comuns que os qualificava para a discussão focalizada.⁴⁵ Em relação ao *corpus empirico* da pesquisa, foram selecionados para participar do grupo focal os representantes das organizações estudantis da FDUFBA. A escolha dessas entidades se realizou a partir dos resultados do questionário com fins exploratórios, além da análise dos dados, fontes bibliográficas e documentais.

De todas as quinze organizações estudantis da FDUFBA convidadas a participar, voluntariamente, do grupo focal com um representante, nove destas entidades compareceram com membros: (I) CARB; II) SAJU; III) CEPEJ; IV) ADV JR.; V) ABDECON; VI) MADÁS; VII) CCRIM; VIII) NCI; IX) SDS.⁴⁶

Essa quantidade de interlocutores está de acordo com o parâmetro apontado pela literatura no sentido de garantir a troca de ideias e aprofundamentos nos temas, sem limitar a participação dos convidados (DESLANDES; MINAYO; GOMES; 2012, p. 68; GATTI, 2005, p. 22).

Conforme mencionado anteriormente, a característica comum que une todas as entidades é que elas desenvolvem programações da educação jurídica mediante atividades de ensino, pesquisa ou extensão e são geridas total ou majoritariamente pelo corpo estudantil, a despeito de docentes figurarem em algumas delas como coordenadores ou orientadores.

Estas características são relevantes e justificam o objetivo da utilização da técnica de grupo focal: verificar a heterodescrição e a autodescrição das organizações estudantis,

⁴⁵ A este respeito, Gatti aponta que “[o]s participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (2005, p. 7).

⁴⁶ Em termos quantitativos, todas as entidades identificadas foram chamadas, sendo uma de cada entidade estudantil mencionada acima e mais 5 (cinco) de outras entidades estudantis. No entanto, ao todo somente 9 (nove) representantes das entidades estudantis participaram, sendo que todos das organizações discentes selecionadas neste estudo.

a partir de seus representantes,⁴⁷ a respeito dos programas que condicionam e orientam a educação jurídica prestadas pela organização FDUFBA e pelas próprias entidades estudantis.

Tal finalidade está intimamente ligada ao objetivo geral desta pesquisa que é observar como os estudantes da FDUFBA são incluídos/excluídos no Sistema da Educação a partir das programações da educação jurídica selecionadas pela FDUFBA e por suas organizações estudantis.

Para tanto, buscou como desdobramento daquele objetivo, descrever as expectativas e frustrações estudantis em face dos programas educativos do Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia, isto é, como os estudantes são incluídos/excluídos no Sistema da Educação a partir das programações selecionadas por aquela organização educativa e pelas organizações estudantis para condicionar e orientar a educação jurídica na FDUFBA

As interações do grupo ocorreram com os participantes sentados defronte a uma mesa e distribuídos em disposição circular. A atividade foi realizada no dia 26 de março de 2018, em uma sessão que durou duas horas e quarenta minutos, tempo razoável para obter informações necessárias para uma boa análise, conforme ressalta Gatti (2005, p. 28).

Para garantir uma análise mais completa das informações que foram comunicadas no grupo focal, registrou-se a atividade por meio de anotações de campo e gravação de áudio e vídeo.

Além disso, importa dizer que a atividade foi assessorada por Samantha Siqueira da Silva, profissional da área do comportamento e de saúde mental (psiquiatra), assistente convidada pelo pesquisador, que o auxiliou com a tecnologia utilizada para o registro e, principalmente, na percepção da dinâmica de interação dos participantes do grupo focal, mediante anotações de campo, cuja colaboração na análise dos dados segue referendada ao longo do texto.

A gravação foi condicionada ao expresso assentimento dos participantes, que foi precedido mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, antes do início das atividades, os participantes foram informados a respeito da

⁴⁷ A esse respeito da possibilidade de “interrogar sistemas” a partir de entrevistas, conferir GARCIA, 2014, a fonte de inspiração para a escolha do grupo focal neste estudo como técnica de coleta de dados orientado pela teoria dos sistemas sociais.

garantia do anonimato e da confidencialidade dos nomes pessoais, das entidades e das informações prestadas durante as discussões do grupo focal.

Considerando que duas entidades estudantis optaram por não divulgar o nome da organização e para preservar a autenticidade e o sigilo das respostas e o anonimato de todas as organizações estudantis, optou-se pela atribuição de números para distingui-las: Entidade 1, Entidade 2, Entidade 3 etc.

Foi elaborado um roteiro que orientou o pesquisador antes, durante e depois da realização do grupo focal, contendo instruções a respeito da introdução acerca do tema, o papel da moderação e os objetivos do encontro, bem como atividades de aquecimento, abertura, desenvolvimento e fechamento do encontro.

O objetivo da elaboração deste roteiro foi garantir que os temas e informações importantes para a investigação pudessem ser estimulados durante as discussões, de um lado respeitando o protagonismo dos participantes, e de outro sem deixar que ocorra a dispersão da questão em foco: inclusão e exclusão discente e sua relação com as programações da educação jurídica das organizações estudantis e da FDUFBA.

2.5 GENERALIZAÇÃO EMPÍRICA E TEÓRICA

A descrição da unidade de análise (população) e do procedimento amostral (*corpus empirico* e amostras operacionais) são etapas necessárias para validação dos dados coletados. Porém, o ponto alto da pesquisa está na coordenação da interpretação das informações obtidas, relacionando o nível empírico ao nível teórico.

Para tanto, é necessário estabelecer os procedimentos de análise dos dados e especificar o processo de generalização empírica e de generalização teórica (analítica) nesta investigação.

Quanto aos procedimentos de análise, os dados coletados foram compilados, decompostos, recompostos, interpretados e relacionados às demais informações para que conclusões fossem extraídas e explicitadas (YIN, 2016, p. 158-159).

Porém, foi na etapa de generalização dos resultados que se observou, com detalhes, como se processa a passagem direta do *corpus empirico* ao âmbito teórico-analítico desta investigação, para além dos procedimentos de análise descritos.

Inicialmente, convém dizer que, em se tratando de estudos de caso, não é a representatividade que orienta a importância dos dados ou da pesquisa. Assim, opõe-se ao processo de amostragem das pesquisas quantitativas, como visto anteriormente, tendo

em vista que estas encontram validade nas inferências estatísticas extraídas de uma amostra operacional aplicáveis à respectiva população: trata-se da generalização estatística do nível empírico.⁴⁸

Nas pesquisas qualitativas, como é o caso do presente estudo, as conclusões decorrem da relação direta entre o nível empírico e as formulações teóricas que guiam a observação de segunda ordem. Não há propriamente dois patamares empíricos sucessivos e precisos, “[a] noção de amostra invade a de população, elas tendem a se sobrepor [e] o pesquisador dá a entender que ele pesquisou toda a sua população”. Assim, não é necessário generalizar empiricamente, embora o faça em nível teórico ou analítico (PIRES, 2014, 161).⁴⁹

Assim, as conclusões nas investigações com esta abordagem, decorrem do contato entre o *corpus empirico*, constituído mediante a especificação das suas características pela investigação, e o aparato teórico-analítico que é elaborado antes de observar o caso - corroborando-o, modificando-o ou rejeitando-o - ou a partir dele - construindo novos conceitos.

A relação entre o nível empírico e o teórico no sentido de obter resultados heurísticos é denominada generalização teórica ou analítica. Esse processo pode conter duas etapas: na primeira, afirmações conceituais decorrentes do estudo são colocadas à prova pelos investigadores em face de um conjunto de construtos teóricos (literatura de pesquisa) ou de conjunto hipotético de eventos. A segunda consiste na aplicação dos conceitos formulados/testados na investigação em outras situações semelhantes. (YIN, 2016, p.89)

Por meio desta forma de generalização, é possível ultrapassar os limites da descrição ou da explicação aplicados unicamente a uma população (universo de análise)

⁴⁸ Conforme Yin, “Uma vez que a relação entre as amostras e sua população se baseia em estimativas numéricas, esse modo de generalizar pode ser descrito como generalização estatística [...]. Para a pesquisa qualitativa, esse tipo de pensamento não funciona bem e leva a um inevitável dilema: nenhum dado menor de unidade de coleta de dados, muito menos uma única unidade, pode representar adequadamente uma população de unidades mais amplas, mesmo quando a população mais ampla pode ser definida. (2016, p. 88).

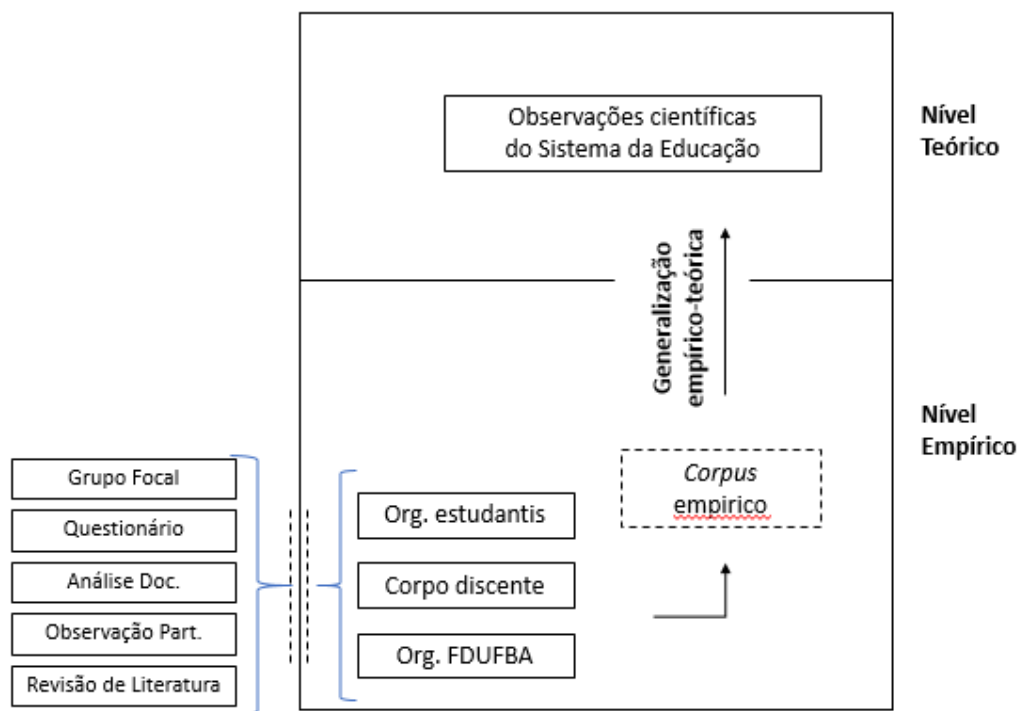
⁴⁹ Pires ainda afirma que “[...] não existe aqui um procedimento operacional de amostragem, porém pode-se dizer também que esse *corpus empirico* constitui uma amostra, no sentido amplo”. Essa questão também depende da estrutura da pesquisa fechada-convencional ou aberta-paradoxal, também é relevante para a determinação da amostragem. Segundo ele, na estrutura convencional, a pesquisa é construída por uma amostra operacional, retirada de uma população empiricamente limitada, enquanto na estrutura paradoxal, típicas de estudos de caso único, investiga-se uma população sem que se configurem dois patamares distintos no nível empírico, o que permitiria uma passagem direta do *corpus empirico* ao nível teórico., (2014, p. 161).

a partir de uma amostra, tendo em vista um universo geral (teórico), ou seja, o processo de generalização teórica tem o objetivo de “[...] apresentar proposições e hipóteses em um nível conceitual mais alto do que os dos resultados específicos [...] necessário para justificar a importância investigativa de estudar-se o tema escolhido” (YIN, 2016, p. 90).

Dessa forma, a generalização teórica não tem a pretensão de extrair informações representativas da população a partir de uma amostra ou de um *corpus empirico*, mas de constituir e ultrapassar o *corpus empirico*/população rumo ao “[...] campo de aplicação da teoria, ou dos resultados teóricos da pesquisa [...]” (PIRES, 2014, p. 166).

No caso desta pesquisa, é possível falar em um patamar contínuo de generalização (PIRES, 2014, p. 159) que pode ser observado graficamente da seguinte forma:

FIGURA 08 - Esquema de generalização empírico-teórica da pesquisa



Fonte: elaboração do autor, inspirado em Pires (2014, p. 167)

A representação gráfica aponta dois patamares contínuos da generalização desta investigação. No nível empírico são descritas as respectivas unidades de observação deste estudo de caso (corpo discente, a organização FDUFBA e as organizações estudantis) que formam o *corpus empirico* há dois primeiros processos de generalização que se fazem necessários para constituir o *corpus empirico* da pesquisa.

Em passo contínuo, do nível teórico da generalização empírico-teórica, os resultados heurísticos deste estudo de caso objetivam ultrapassar o universo de análise e

com vistas a relacionar as observações constitutivas do *corpus empirico* ao campo teórico das observações de segunda ordem do Sistema da Ciência que se reportam à unidade social investigada: a educação jurídica.

Tal generalização foi realizada com base nos marcos referenciais desta pesquisa, ou seja, em diálogo com os aportes teóricos da teoria dos sistemas sociais (LUHMANN, 2006; 2016), especialmente no que diz respeito aos Sistemas da Educação (LUHMANN; 1993; 2002) e do Direito (LUHMANN; 2005), bem como das tensões provocadas pelos outros sistemas parciais (LUHMANN, 1996a).

Como resultado da generalização teórica neste estudo, foi possível observar a educação jurídica como uma programação do Sistema da Educação. Considerou-se que o programa educativo comporta subprogramas e formulou-se a concepção de que educação jurídica oferece suporte a programações, aqui denominados de programação acadêmica, programação praxista, programação popular e programação concursanda.

Tais desdobramentos teóricos da pesquisa podem ser encontrados no capítulo 03 e podem contribuir com observações futuras a respeito das programações da educação jurídica

3 EDUCAÇÃO JURÍDICA E TEORIA DOS SISTEMAS: OBSERVAÇÕES SOBRE OS PROGRAMAS EDUCATIVOS

A educação jurídica pode ser descrita como um conjunto de programas do Sistema da Educação voltado para o ensino, a pesquisa e a extensão do Direito.⁵⁰ Esses programas condicionam e orientam a comunicação educativa do Direito, funcionando como equivalentes funcionais, por exemplo, das teorias e dos métodos no sistema científico ou das leis e decisões no sistema jurídico.

O presente capítulo se debruçará sobre os programas de ensino, pesquisa e extensão que compõem a educação jurídica na FDUFBA. Percebe-se, como se verá nas seções seguintes, que há uma pluralidade de programas educativos típicos da educação jurídica. Isso decorre do fato de o sistema educativo e o sistema jurídico estarem abertos cognitivamente às irritações ambientais, especificamente às diversas comunicações de outros sistemas parciais da sociedade tais como a comunicação jurídica, econômica, científica, educativa, dos movimentos sociais etc.

As próximas seções também buscarão desenvolver teoricamente a relação entre a educação jurídica e o fechamento operativo do Sistema da Educação. Nesse sentido, a função e a codificação do sistema educativo objeto observados na presente dissertação. Por fim, serão esboçados os resultados da coleta de dados realizada sobre as programações da educação jurídica da organização FDUFBA.

3.1 FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

A organização e reprodução dos subsistemas sociais a partir da autopoiese é realizada por operações próprias dos sistemas funcionais que reproduzem seus elementos e formam estruturas sem qualquer intromissão exterior (LUHMANN, 2006, p.45).

Operacionalmente fechados, os referidos sistemas traçam seus limites em relação ao ambiente, especificando suas dependências com este sem que suas próprias operações sofram interferências externas diretas, o que demarca um processo de diferenciação em relação ao ambiente (DE GIORGI; LUHMANN, 2003, p. 30).

O fechamento operacional pode ser melhor observado à luz da função e do código comunicativo dos sistemas parciais. Cada sistema funcional possui uma função restrita e

⁵⁰ Em sentido contrário, observando a educação jurídica como um subSistema da Educação, conferir COSTA, 2007, 2013 e KREPSKY, 2017, p.68.

específica que é a medida da diferenciação dos sistemas na sociedade moderna (diferenciada funcionalmente).⁵¹ Como decorrência do fechamento operacional, a função é o critério que permite a autonomia dos sistemas⁵² e ela se encontra referenciada a um problema da sociedade (LUHMANN, 2016, p. 36-38).

Dessa forma, cada sistema parcial assume uma função específica que goza de prioridade e monopólio em relação às demais e se propõe a responder um problema da sociedade.⁵³ Assim, perguntar pelo sistema é descobrir para qual tipo de problema a sociedade seleciona um determinado tipo de sistema, e não outro, e a respectiva solução (SIMIONI, 2014, p. 632).

No caso da presente pesquisa, como a Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia é uma organização universitária educacional,⁵⁴ o sistema parcial selecionado para observação foi o Sistema da Educação, cujo problema de referência da sociedade que pretende resolver é a adequação e aptidão do sistema psíquico à participação da comunicação social, isto é, a participação na comunicação dos sistemas parciais da sociedade (CORSI; BARALDI, 2017, p. 49).⁵⁵

O problema enfrentado pela educação é referido à adequação e aptidão (ou não) de sistema psíquico se acoplarem estruturalmente⁵⁶ aos demais sistemas parciais,

⁵¹ Luhmann distingue três tipos de diferenciação da sociedade: por segmentos, extratos e por diferenciação funcional. Para maior aprofundamento, conferir LUHMANN, 2006, p. 502-615.

⁵² A diferenciação funcional, na linguagem luhmanniana, “[...] consiste em que funções específicas e seus meios de comunicação devem concentrar-se em um sistema parcial de competência universal: é dizer, se trata de uma combinação duvidosa de universalismo e especificação” (LUHMANN, 2006, p. 562).

⁵³ Para Luhmann, problemas relacionados à generalização congruente de expectativas normativas é a função do Sistema do Direito; a da Economia é a administração da escassez; da Ciência a construção e obtenção do conhecimento; da Política, a tomada de decisões que vinculem a coletividade; da Religião, a apresentar, na comunicação, a diferença entre o que é ou não observável; a dos Meios de Comunicação de massa, guiar a auto-observação da sociedade entendida como opinião pública; a da Arte, oferecer ao mundo uma possibilidade de se observar; a da Família, incluir a pessoa na comunicação; da Saúde, intervir quando o indivíduo não possua condições de ser base física e orgânica da comunicação (GONÇALVES; BÔAS FILHO, 2013, p. 64)

⁵⁴ Em diversas passagens de suas obras, Luhmann descreve a Universidade como uma organização do Sistema da Educação que é irritada pelo Sistema da Ciência. A este respeito, conferir LUHMANN, 1992, p. 47; LUHMANN; SCHORR, 1993, p. 39, 56, 69, 97; LUHMANN, 2002; p. 69-70, 92, 130-131; LUHMANN, 2006, p. 122, 635, 657.

⁵⁵ Um dos importantes achados deste trabalho refere-se à possibilidade de observar que além dos sistemas da educação, da ciência e do direito, a educação jurídica pressupõe a irritação de outros sistemas parciais como a política, a economia ou os movimentos sociais.

⁵⁶ Oriundo da teoria biológica de Maturana e Varela (1980), o acoplamento estrutural, pode ser definido como o modo pelo qual o sistema se abre ao ambiente sem que o fechamento operacional seja afetado. Por meio dele um canal privilegiado de irritações que garantem tal abertura sistêmica é formado entre os sistemas acoplados, conforme desdobramentos realizados a partir da teoria dos sistemas por Luhmann (2006, p. 615-624). No caso da educação, a universidade é vista como o acoplamento estrutural formado entre a ciência e a educação. Porém, conforme será possível observar nas próximas seções deste capítulo e à luz dos resultados da coleta de dados realizada, é possível observar que a universidade também é irritada por outros sistemas parciais da sociedade, como a economia, a política, os movimentos sociais, etc.

permitindo-lhes participar da sua respectiva comunicação. Trata-se de problema que repercute na comunicação dos demais sistemas parciais, afinal a participação, ou não, do sistema psíquico nas diversas oportunidades de comunicação social é o que define a inclusão e a exclusão social no Sistema da sociedade (LUHMANN, 2006, p. 495).

À luz desse problema da sociedade, o Sistema da Educação assume a função de mudar, intencionalmente, o ambiente psíquico da Sociedade.

Ela se esforça para desenvolver as habilidades e estimular suas conexões sociais dos seres humanos, transformando-os em pessoas no sentido de diminuir, com isso, a improbabilidade da comunicação (CARNEIRO, 2011, p. 243; QVORTRUP, 2005, p. 12).⁵⁷

Trata-se de função única do Sistema da Educação não assumida por outros sistemas parciais e que lhe garante autonomia mediante clausura de suas operações. Conforme ilustra Luhmann, isso significa, por exemplo, que “[...] o Estado pode introduzir a obrigatoriedade do ensino e assumir os custos das escolas e universidades através dos impostos; mas, como organização do sistema político, ele mesmo não pode educar [...]” (LUHMANN, 2002, p.116).⁵⁸

Por meio de sua função específica, o sistema educativo vai realizar a “formação da personalidade” como o outro lado da forma “socialização”. Ele produz os meios para essa transformação e ela se dá mediante um processo de correção e complementação da socialização (LUHMANN, 2002, p. 38).

O elemento que diferencia a socialização da educação é “intenção” de educar.⁵⁹ A intencionalidade pedagógica é a unidade da diferenciação funcional do sistema educativo e garante sua autonomia (LUHMANN, 2002, p. 15, 43, 59 e 69).

A formação dessa unidade diferenciadora entre socialização e educação tem início no século XVI, no contexto de uma sociedade estratificada, em escolas e universidades que atendem ao serviço público e à nobreza. Porém ela só se consolida a partir da diferenciação funcional do Sistema da Educação em relação ao Sistema da Religião e dos

⁵⁷ A partir do conceito de pessoa, Luhmann indica que, no âmbito empírico, os seres humanos podem ser observados como endereços comunicativos. Com efeito, segundo Qvortrup (2005, p. 12), para Luhmann, é a capacidade de nos conectarmos como pessoas que nos permite participar da comunicação da sociedade. Por essa via, consideração pessoa ou não delimita a consideração social de alguém ou o fato de ser ignorado pelo sistema. Ou seja, seres humanos são o outro lado da forma pessoa e são as pessoas e não os seres humanos que tornam a comunicação possível.

⁵⁸ Livre tradução do original de Luhmann: “[...]Der Staat kann Schulpflicht einführen und aus Steuermitteln die Kosten von Schulen und Hochschulen tragen; er kann als Organisation des politischen Systems nicht selber erziehen [...]“(2002, p. 116).

⁵⁹ Os desdobramentos da teoria dos sistemas a este respeito seguem as reflexões pedagógicas. Conferir Libâneo, para quem “[...] a pedagogia diz respeito a formas de educação intencional” (2012, p.65).

demais sistemas funcionais durante a segunda metade do século XVIII (LUHMANN, 1993, p. 62-63).

Neste momento histórico, o Estado substitui-se ao sistema religioso e à família, de modo que os pais e os padres perdem o papel e a posição central da socialização dos seus integrantes, até então identificada pela “educação” doméstica e religiosa voltadas à “perfeição humana” (LUHMANN, 1993, p. 39, 63; 2002, p. 176).⁶⁰

Este espaço passa a ser ocupado por uma educação voltada à formação – e, futuramente, à capacidade de aprender - a partir do ingresso das pessoas mais jovens nas organizações do Sistema da Educação, a escola ou a universidade. Esse desenvolvimento é viabilizado pela moderna necessidade de “boa educação”, ponto de partida para a autonomização das reflexões sobre educação (LUHMANN, 2002, p. 70).

Essas referências da diferenciação do sistema educativo se revelam com maior evidência a partir do surgimento de uma educação nacional (França), de uma teoria científica da formação (Alemanha), isto é, pedagógica, e, principalmente, da profissionalização docente (LUHMANN, 2006, p.774-775).

Com a evolução do sistema educativo, a importância dos educadores nas escolas e universidades se afirma mediante a intenção controlada de educar, reconhecida nas ações com as quais o educador procura realizar a mediação de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades para alguém que ainda não as possui (LUHMANN, 2002, p.59).

Nesse momento, observa-se que se educa dentro de um sistema especial para os outros sistemas, cuja diferenciação requer, por isso, uma inclusão inovadora de toda população mediada por papéis em cada um dos âmbitos funcionais cujo acesso vai se dar não mais baseado nas origens dos indivíduos, mas mediados pela carreira - estrutura que permite aos indivíduos participar da comunicação social (LUHMANN; SCHORR, 1993, p. 42).

No entanto, isso não significa que o Sistema da Educação se desenvolve sob a dependência do ambiente. O fechamento operacional da educação, que lhe confere especificidade, só pode ser conquistado por um processo especificamente educativo, ou

⁶⁰ A “perfeição humana” será a primeira fórmula de contingência da Educação identificada por Luhmann, seguida pela “formação” e pela capacidade de aprender. A fórmula de contingência é o resultado da reflexão a respeito de uma função e se constitui como reflexão de segunda ordem da relação entre função, prestação e reflexão. Trata-se da reflexão a respeito dos limites de indeterminação da função educativa na sociedade em razão da sua autonomia e diferenciação funcional (LUHMANN; SCHORR, 1993, p. 75-78).

seja, suas causas não são exteriores ao sistema. Só a Educação pode dizer o que é educação.

É nesse sentido que o código do sistema educativo se faz relevante. Afinal, ele cumpre o papel de garantir a especificidade do sistema educativo e a exclusividade da função educativa.

3.2 CODIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

A garantia da continuidade das operações educativas, mediante fechamento operacional, além da função, requer a codificação binária. Por meio dela o sistema tem a possibilidade de se autodesignar como um sistema e reproduzir suas operações a partir de si mesmo (autopoiese).

É somente através da reunião entre função e código que as operações educativas são particularizadas. Código e função se especificam mutuamente, constituem as condições que permitem a um sistema parcial estabelecer-se como sistema autopoietico na sociedade (SIMIONI, 2014, p. 671-672).

O código, especificamente, permite uma seletividade nas operações educativas, que filtra a complexidade que existe no ambiente e que se manifesta nos programas educativos, como se verá na próxima seção. Para a educação, especificamente, só interessam os eventos do ambiente, na medida em que eles podem ser organizados segundo uma codificação binária que distingue entre um valor positivo e um negativo, um sim e um não.

Em outras palavras, o sistema educativo produz suas próprias operações segundo esse esquema binário, de modo seletivo e indiferente à totalidade de esquematizações possíveis na sociedade que não dizem respeito à educação. Por meio desta seletividade, o código da educação reduz a complexidade externa, ambiental, e produz, ao mesmo tempo e paradoxalmente, outra complexidade, interna ao sistema e organizada, estruturada sob o código binário.

O código primário de que se vale o Sistema da Educação para observar a comunicação ambiental e suas próprias operações é constituído pela distinção conhecimento mediável/não-mediável (*vermittelbar/nich-vermittelbar*).⁶¹

A distinção que constitui este código binário, conhecimento mediável/não-mediável, é descrita como especificação primária da função do sistema educativo. Essa especificação tem a dupla vantagem de renunciar a altas ambições educacionais (perfeição) e de deixar em aberto se o que é ensinado está apropriado e se a mediação de saberes e competências está de acordo com as intenções pedagógicas (CORSI; BARALDI, 2017, p. 51; LUHMANN, 2002, p. 43).

O conceito de mediação simplesmente indica a operação básica que tem que ser realizada para que a educação se realize. A mediação está de acordo com todas expectativas das situações de ensino. Assim, o valor positivo do sistema educativo é aquele que se torna mediável e se constitui como indicador das operações do sistema, enquanto que o valor negativo não-mediável sinaliza o seu fracasso, assumindo-se como reflexão do código.

A identificação do código do Sistema da Educação na condição de conhecimento mediável/não-mediável se apresenta como modificação da fase final do pensamento luhmanniano, que em obras anteriores identificava-o exclusivamente por meio da distinção melhor/pior (LUHMANN; SCHORR, 1990, p.57).⁶²

Essa outra distinção passou a constituir o código secundário do Sistema da Educação.⁶³ A respeito dele, Luhmann argumenta que a codificação primária (mediável/não-mediável) é complementada pela codificação secundária (melhor/pior) por meio de um procedimento retrospectivo que busca determinar se a mediação foi sucedida ou não (2002, p. 73).

⁶¹ Optou-se pela livre tradução da palavra do alemão “*vermittelbar*”, como “mediação”, em oposição a “transmissão” (CLARISSA, 2003, p. 32; QVORTRUP, 2005, p. 15), em razão de que o sentido da mediação de conhecimento reconhece o estudante como uma máquina não-trivial - posição teórica assumida por Luhmann sem limitar a interação do professor à mera transmissão de informação ao aluno na condição de máquina trivial que recebe reafirmar (LUHMANN, 2002, p. 77). No mesmo sentido, Moeller, que traduz para o inglês o código da educação como “*conveyable*” (2015, p. 170), assim como Corsi, Baraldi (2017, p. 50).

⁶² Trata-se de concepção esboçada por Luhmann (2002) em obra póstuma, ainda sem tradução para o português, em decorrência dos debates com o pedagogo Jochen Kade (1997). Em tom crítico a tal mudança, conferir MOELLER, 2015, p. 170. A respeito dessa mudança e contrapondo-se à argumentação de Moeller, conferir CORSI; BARALDI, 2017, p. 61.

⁶³ Conforme Corsi e Baraldi, os códigos binários permitem o cruzamento do limite entre dois lados, de um determinado valor e seu oposto. Para facilitar este cruzamento é possível utilizar a tecnicização, mediante o estabelecimento de um código secundário, por meio do qual se aplica um código primário ao código secundário (2017, p. 31).

Esse procedimento operado a partir do código secundário revela a distinção das operações do sistema educativo em face da socialização que origina suas próprias diferenças, embora se mantenha superada a concepção pedagógica tradicional que orientou a atividade educacional de acordo com o esquema de meio - fins (NEVES, 2003, p. 37).

Com isso, o pior ou melhor resultado da educação deve ser buscado fora do sistema educativo cuja unidade, após a diferenciação funcional, não pode ser encontrada em um ideal de formação, mas somente na mediação.

Assim, o código primário pressupõe que a consideração do sucesso da mediação educativa pode ser observada posteriormente. Ele se refere aos resultados constantes em notas e avaliações, porém sem contar com essas projeções. Isso significa que uma seleção de seus resultados é exterior ao sistema educativo e não é fornecida pelo código primário. Assim, ele não está baseado no papel dos alunos, em seus desempenhos positivos ou negativos, e, sim, na operação de mediação de conhecimentos e competência (CORSI; BARALDI, 2017, p.62).

No entanto, o funcionamento dos sistemas parciais não se encerra no fechamento operacional, com a função e o código. A autopoiese pressupõe, também, a abertura cognitiva dos sistemas ao ambiente, o que torna possível falar de sistemas abertos-fechados.

Assim, mesmo delimitando a própria autonomia por meio da seleção de suas dependências em relação ao ambiente (característica do fechamento operacional), os sistemas parciais podem ser irritados pelo entorno, processando as informações que produz a partir do estímulo externo, sem que sua autonomia ou operações internas sejam determinadas pelo meio (elemento da abertura cognitiva).

Após analisarmos a função e o código do Sistema da Educação, podemos avançar para o ponto central deste capítulo, que é a noção de programas. Nesta direção, a próxima seção abordará como os sistemas funcionais, e especialmente o Sistema da Ciência e o Sistema do Direito, irritam o Sistema da Educação.

3.3 PROGRAMAÇÕES DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

Os sistemas aprendem por meio da abertura cognitiva. Eles respondem ao ambiente com suas próprias referências. Esta interação se dá de duas formas: ela pode

ocorrer por meio de acoplamentos estruturais ou por meio das irritações regulares que o ambiente provoca nos sistemas.

No caso dos subsistemas, estas irritações são representadas pelos programas.⁶⁴

Assim, enquanto a codificação é invariável e responsável pela regulação da produção de diferenças, os programas são variáveis e regulam a observação desta produção das diferenças. Com isso, eles determinam condições para a atribuição dos valores positivo e negativo da codificação (DE GIORGI; LUHMANN, 2003, p. 150).

Eles estabelecem, dessa forma, em que circunstâncias esta atribuição valorativa é adequada (ou não) para um sistema, tendo por parâmetro o código do sistema a que pertencem (LUHMANN, 1990, p. 58; 2006, p. 294), mas também aos códigos de outros sistemas parciais (CORSI, BARALDI, 2017, p. 31).

No âmbito da abertura cognitiva do sistema parcial, os programas admitem a consideração de outros códigos a partir das suas referências internas ao atribuir os valores codificados, o que garante a capacidade de adaptação e evolução dos sistemas (LUHMANN, 2006, p. 446-447).

Programas são “complexos de condições de correção (ou seja, de condições da aceitação social) do comportamento” que estruturam a alocação dos valores sistêmicos. Estas estruturas de programa dependem de assimetrias que reduzam as possibilidades de ação e vivência dos indivíduos (NASSEHI, 2002).

Os programas podem ser divididos em programas condicionais e finalísticos. Os programas condicionais - descritos sob a comando lógico “se-então” - são baseados em decisões passadas e delimitam com antecedência condições e efeitos para que as ações possam se iniciar ou reproduzir (ex.: regras, instruções, procedimentos, rotinas). Dessa forma, eles estabilizam expectativas (CORSI; BARALDI, 2017, p. 81).

Já os programas finalísticos são orientados para decisões futuras e garantem uma estrutura de expectativa voltada para os resultados. Os fins, objetivos, metas a serem alcançados através das decisões que determinam se as ações são corretas. Caso elas não forem capazes de realizar a finalidade são consideradas incorretas (LUHMANN, 2016, p.231).

Luhmann traz exemplos de programas condicionais: “[...] espaços apropriados, meios de comunicação, objetos a serem ‘tratados’, predisposições motivacionais [...]” e

⁶⁴ Segundo Biancolella, os programas compõem um conjunto de condições de correção - aceitabilidade social - de comportamento, em que as ações de várias pessoas são reguladas e tornadas previsíveis. (2002, p.157).

também de programas finalísticos: “[...] trabalhos a serem produzidos, estados a serem alterados, ainda que seja apenas para desentediá-los os participantes [...]” (2016, p. 231).

Além disso, as organizações costumam priorizar um tipo ou outro de programação. Por exemplo, as empresas dão prioridade aos programas finalísticos, enquanto que organizações burocráticas e da administração pública priorizam programas condicionais (CORSI; BARALDI, 2017, p. 81).

No caso do Sistema da Educação, os programas formulariam as metas educacionais e também garantiriam a possibilidade de seleção, de mudança, além da diversidade avaliativa. Essas possibilidades destacariam a característica da reversibilidade do programa educativo, que, à luz da contingência, poderia corrigir os pressupostos da aplicação do binômio melhor/pior da codificação secundária do Sistema da Educação (LUHMANN; SCHORR 1990, p.64-69).

Quanto à expectativa finalística ou condicional dos programas educativos, os currículos, os planos de ensino e de aula compõem objetivos a serem alcançados por meio de decisões futuras, caracterizam-se como programações finalísticas, afinal descrevem um estado ideal desejável para o educando. Já as avaliações, as provas e as certificações constituem-se como programações condicionais, porque delimitam regras de decisão antecedentes que certificam se determinadas condições se implementaram para que a ação se inicie ou se reproduza (CORSI, 1998, p. 125).⁶⁵

Os programas educativos condicionais e finalísticos do Sistema da Educação são relevantes para esta pesquisa, porque eles permitirão observar a inclusão discente no sistema educativo.

É a partir da relação entre os programas que serão aqui esboçadas respostas à pergunta-problema proposta nesta investigação.⁶⁶ Assim, as programações educativas da

⁶⁵ Cumpre dizer que, por muito tempo, foram estas as considerações de Luhmann a respeito da programação educativa: relacioná-las ao código de seleção social de distribuição de melhores e piores posições. Porém, em sua última fase de teorização, a seleção social, conforme descrito acima, se tornou um código secundário do sistema educativo em favor do código primário mediável/não-mediável que não se guia por avaliações de resultado. Com isso, Luhmann (2002, p. 74) afirma que não há uma distinção clara entre codificação secundária e programação, de modo que “[...] metas educacionais e recursos didáticos não podem ser entendidos como programações baseadas no código de seleção, uma vez que eles não são definidos pela instrução à notas boas ou ruins[...]” (CORSI; BARALDI, 2017, p.66, tradução livre). No entanto, a discussão a respeito da programação de acordo com codificação de primeira ordem constitui temática ainda não desenvolvida pela literatura. Em publicação recente, Corsi e Baraldi apontam que “[...] O significado de mediação como um código da comunicação educativa e a conexão entre mediação e seleção são campos que estão abertos para futuras análises. **O significado e características dos programas educacionais que dependem desta codificação, são outros aspectos teóricos que Luhmann não conseguiu explorar e que aguardam por futuras pesquisas**” (2017, p.114) (sem grifo no original).

⁶⁶ Questão-problema: a frustração de expectativas dos discentes da FDUFBA em relação à sua inclusão no Sistema da Educação produz novas formas de inclusão e exclusão neste sistema?

FDUFBA serão o parâmetro para avaliar as efetivas oportunidades de participação na comunicação educativa do Direito.

A partir da observação das programações educativas do Direito na FDUFBA foi possível verificar a existência de duas categorias de programações: as programações centrais e as programações periféricas.

As programações centrais, objeto de decisão da organização FDUFBA, são aquelas condicionam e orientam as operações educativas do Direito com maior frequência a inclusão discente no sistema educativo. Enquanto que as programações periféricas são aquelas que de forma limitada e menos frequente condicionam a inclusão discente no sistema educativo.⁶⁷

As programações periféricas e centrais mantém mútua dependência, de proteção e exploração, como ocorre com os centros e as periferias (LUHMANN, 2006, p. 526). São programações dependentes uma da outras e decorre da diferenciação funcional dos centros do sistema organizacional da FDUFBA.⁶⁸

Além disso, cumpre dizer que as programações educativas, periféricas ou centrais, comportam outras subprogramações (MONTEAGUDO, 2006, p. 194). Para Arnold e Rodriguez, “[...] os programas podem se subdividir em tantos subprogramas como seja necessário. Existem programas que podem programar programas” (1990, p. 171).

No presente caso, a educação jurídica é observada como um programa do Sistema da Educação. É possível afirmar que ela é um programa que comporta um conjunto de programas do Sistema da Educação. Assim como as constituições, programas do sistema jurídico e político, programam as leis, que podem programar as decisões judiciais.

Nesse sentido não há que se falar em uma educação jurídica, mas em educações jurídicas, entendidas como uma diversidade de programas que condicionam e orientam a comunicação educativa do Direito.

Nesse sentido, tal pluralidade da educação jurídica é viabilizada pela abertura cognitiva do sistema educativo às irritações ambientais, especificamente, às diversas

⁶⁷ O conceito de periferia e centro é tomado de empréstimo de NEVES (2018, p. 103-113), que observa uma divisão funcional da sociedade mundial na forma centro/periferia que revela “[...] uma subintegração social difusa e muito instável de grande parte da população que se intensifica na modernidade periférica”, o que “[s]ignifica um bloqueio do acesso positivo (= no próprio interesse do agente) aos sistemas sociais modernos existentes (economia, política, direito, educação etc.), os quais então afetam os marginalizados apenas negativamente (por exemplo, como devedor, não como credor; como réu, não como autor)” (2018, p.109). Mais adiante, no capítulo 5, será possível observar como as programações da educação jurídica relacionam-se com a inclusão e a exclusão dos discentes no sistema da educação.

⁶⁸ A observação da FDUFBA como um sistema organizacional se dará no próximo capítulo, o capítulo 4.

comunicações de outros sistemas parciais da sociedade: jurídicas, econômicas, científicas, educativas, dos movimentos sociais. Todas elas condicionam as programações que condicionam e orientam a participação das pessoas na comunicação educativa do Direito.

E, para observar empiricamente a educação jurídica entendida como programação e as programações centrais e periféricas do Sistema da Educação, foram selecionados quatro tipos ideais (WEBER, 1979, p. 109-115) com a ambição de estruturar complexidades desestruturadas que serão objeto de verificação empírica nas etapas seguintes desta pesquisa.

São as subprogramações da educação jurídica, todas elas programações do Sistema da Educação: “popular”, “acadêmica”, “praxista” e “concursanda”.⁶⁹

3.3.1 Programação Popular

A programação popular pode ser caracterizada pela orientação e condicionamento de operações educativas com vistas à formação jurídica de advogados de movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos, além de professores e pesquisadores. Ela é estimulada e tem por destinatários os sistemas Político e dos Movimentos Sociais, assim como o Sistema do Direito, da Educação e da Ciência (LUHMANN, 2006, p. 678-686).

Sob estímulo do Sistema Político e dos Movimentos Sociais, as operações educativas (práticas pedagógicas) orientadas pela programação popular apontam para o desenvolvimento de saberes que colaborem com reflexões sobre o poder, a justiça social, a luta pelo direito de minorias e de movimentos sociais (SOUSA JÚNIOR, 2006, p. 23).

Por esse caminho, o objetivo da educação jurídica seria desenvolver formas institucionais alternativas e, principalmente, uma cidadania emancipatória (FARIA, 2000, p. 175), mediante ensino, pesquisa e extensão orientadas à educação jurídica popular e à assessoria jurídica popular (CAMPILONGO, 2011, p.49-52). Por essa razão, nas palavras de Luhmann, esta programação acaba por assumir uma posição segundo a qual “[...] a aprendizagem do Direito é substituída pela aprendizagem da crítica ao direito [...]” (LUHMANN, 1974, p.114).⁷⁰

⁶⁹ Esses quatro tipos ideais se inspiraram nas construções teóricas de autores como Fontainha (2015), Junqueira (1999) e Rodrigues (1988, 1992), cuja investigação de um ou mais deles permitiu a formulação destes conceitos.

⁷⁰ Tradução livre do original: ““that training in law should be replaced by training in criticizing law [...]” (LUHMANN, 1974, p.114).

No âmbito do ensino, especificamente, obras que refletem a defesa dos direitos de minorias e a pauta dos movimentos sociais são adotadas como referências bibliográficas. O processo avaliativo está centrado na exigência de conteúdos jurídicos irritados pela comunicação da política e dos movimentos sociais sendo cobrada do educando a capacidade de processar informações e lidar com dimensão crítica da aprendizagem de conteúdos (LUCKESI, 2011, p. 84). A metodologia de ensino adotada é a exposição teórico-crítica de conteúdo, orientada à defesa do direito das minorias e pautas dos movimentos sociais (SAVIANI, 1988).

Um exemplo de formação jurídica orientada pela programação popular vem sendo desenvolvida a partir do curso criado pela UNEB em parceria com o INCRA e com o PRONERA, com vistas ao desenvolvimento da educação superior do campo e objetivando atender a uma população jovem e adulta de trabalhadores rurais em áreas de Reforma Agrária (ARAUJO; BARRETO, 2017, p. 34-36).

Em 2017, formaram-se os primeiros alunos da primeira turma Eugênio Lyra, oriunda deste Curso de Direito, cujas operações educativas foram orientadas pela programação popular.

Além de alunos de povos e comunidades tradicionais, ele contou com integrantes de onze movimentos sociais do campo e da luta pela terra como o

Movimento de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas (CETA), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Centro de Articulação de Fundo e Fecho de Pasto (CAFFP), Fundação de Apoio à Agricultura Familiar do Semiárido da Bahia (FATRES), Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado da Bahia (FETAG), Movimento de Luta pela Terra (MLT), Movimentos de Pequenos Agricultores (MPA), Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (CONAQ), Federação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF), Luta Camponesa e o Polo de Unidade Camponesa (PUC) (ARAUJO; BARRETO, 2017, p. 35).

Ele contou com horários especiais programados no sentido de atender às especificidades dos destinatários da política pública educativa, isto é, a formação de alunos trabalhadores, oriundos da zona rural, do campo. A divisão modular do curso permitiu uma nítida divisão entre os períodos em que as atividades do campo se fizeram

prementes e aqueles em que atividade educativa foram intensivas, de modo a compatibilizar o trabalho, a agenda dos movimentos sociais e a educação do direito. No mesmo sentido seguiram as estratégias pedagógicas que foram orientadas à emancipação destes estudantes, trabalhadores e militantes (ARAUJO; BARRETO, 2017).

Considerando este curso com exemplo, e observada a programação popular pela reflexão pedagógica, é possível afirmar, a partir de Luckesi (2011), que há duas tendências pedagógicas relacionadas a esta programação da educação jurídica: pedagogia libertária e pedagogia libertadora.⁷¹

No caso da pedagogia libertatária, a programação popular condiciona e orienta operações educativas que assumem uma perspectiva de autogestão, na qual grupos de discussão viabilizam que o diálogo de seus integrantes permita a tomada de “[...] consciência política de sua situação e de suas possibilidades de reação e luta contra a sociedade que os oprime” (2011, p. 194).⁷²

No caso da pedagogia libertadora, fundam-se no pensamento de Paulo Freire e constitui-se como uma andragogia, isto é, uma proposta de educação de adultos com o objetivo político de emancipação das camadas populares cujas práticas educativas serão desenvolvidas mediante “[...] reflexão coletiva, dialogada e conscientizada sobre a cultura cotidiana do povo” (LUCKESI, 2011, p. 173).

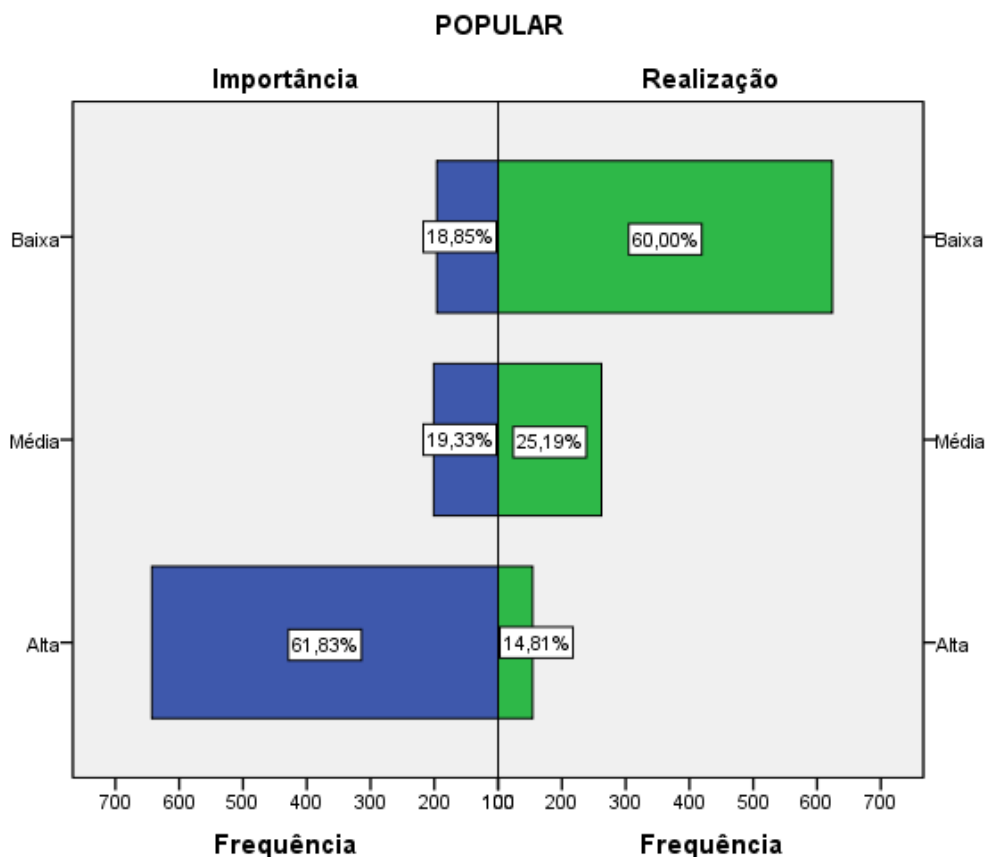
Assim é que, sob os influxos reflexivos da pedagogia libertária e da pedagogia libertadora, informações oriundas da irritação provocada pelos sistemas parciais da Política, dos Movimentos Sociais, além da Educação, do Direito e da Ciência podem estimular a programação popular a condicionar e orientar as operações educativas de ensino, pesquisa e extensão do direito por meio da abertura cognitiva do Sistema da Educação.

No contexto da FDUFBA, foi possível observar um baixo desenvolvimento da programação popular. É o que aponta a heterodescrição realizada pelos discentes a respeito das programações da educação jurídica da FDUFBA.

⁷¹ Importante mencionar que a pedagogia tecnicista, a despeito da forte aversão histórica de críticos do ensino jurídico à educação jurídica com este enfoque praxista (RODRIGUES, 1988, 1992), também pode ser apontada como uma tendência da programação popular. É o que se depreende da observação de Luckesi, para quem “[a] exarcebamento dos meios instrucionais da Pedagogia tecnicista não é gratuita [...]. Nas pedagogias que estão voltadas para uma perspectiva de transformação da sociedade ocorre a mesma coisa” (2011, p. 194).

⁷² Esta perspectiva pode ser observada nas operações educativas de organizações estudantis como SAJU, o Coletivo MADÁS e de outras entidades estudantis da FDUFBA, conforme será descrito no capítulo 4.

FIGURA 09 - Programação popular: expectativa vs. realização



Fonte: Elaboração do autor

Ao serem perguntados a respeito da “importância e da “realização” e da “importância” da programação popular na FDUFBA (ensino, pesquisa e extensão), quase um terço dos respondentes (60,0%) afirmou que a “realização” da programação popular na FDUFBA é baixa (leia-se, pouca ou nenhuma).⁷³ No entanto, 61,83% das respostas sustentam a importância desta programação da educação jurídica como alta (leia-se, elevada ou máxima).

⁷³ Conforme explicitado no cap 3, as opções de resposta ao questionário foram na escala *likert*. Tanto para variável importância como para a variável realização, a gradação da escala foi de “nenhuma”, “pouca”, “moderada”, “elevada” e “máxima”. Para explicitar os resultados e expor as informações com maior objetividade nas figuras e tabelas, optou-se por somar as respostas das gradações de menor importância “nada importante” e “pouco importante”, atribuindo-lhes o grau “baixa importância”. O mesmo em relação aos graus de frequência “nenhuma realização” e “pouca realização”, que se tornaram “baixa realização”. De outro lado, os graus elevados de importância “muito importante” e “extremamente importante” somados, passaram a ser descritos como “alta importância”. O mesmo aplicou-se à “elevada realização” e “realização máxima”, que juntos passaram a ser descritos como “alta importância”.

Em relação a questões mais específicas a respeito da subprogramação popular, os respondentes confirmaram a tendência já esboçada. É o que se observa quando os estudantes são questionados a respeito do estímulo e desenvolvimento de habilidades e competências para a prática de extensão jurídica, orientada à promoção dos direitos de minorias e dos movimentos sociais (ex.: assessoria jurídico-popular, atuação em coletivos ou na educação jurídica popular; organização/participação de eventos com pautas dos movimentos sociais).

TABELA 1 – Estímulo educativo para extensão jurídica orientada à promoção dos direitos de minorias e pauta dos movimentos sociais

FREQUÊNCIA	IMPORTÂNCIA	REALIZAÇÃO
Alta	66,2%	18,8%
Média	15,8%	28,1%
Baixa	18,1%	53,1%

Fonte: Elaboração do autor

Mais da metade dos respondentes (66,2%) aponta a “importância” do desenvolvimento de habilidades e competências para a prática de extensão jurídica orientada à promoção dos direitos de minorias e dos movimentos sociais. Porém, quase metade dos estudantes (53,1%) sustenta que o desenvolvimento de tais competências na FDUFBA é baixo (leia-se, pouco ou nenhum).

Em relação à importância e à realização, na FDUFBA, do desenvolvimento de habilidades e competências para a prática de pesquisa jurídica, orientada à defesa de minorias e às pautas dos movimentos sociais (ex.: acesso a bolsas de iniciação científica; existência de grupos de pesquisa; disponibilidade de orientação docente para pesquisa), tal tendência se mantém.

TABELA 2 – Estímulo educativo de habilidades para pesquisa jurídica, orientada à defesa de minorias e às pautas dos movimentos sociais

FREQUÊNCIA	IMPORTÂNCIA	REALIZAÇÃO
Alta	60,8%	11,5%
Média	20,8%	29,2%
Baixa	18,5%	59,2%

Fonte: Elaboração do autor

Quase dois terços dos discentes questionados (60,8%) confirmam que a “importância” do desenvolvimento de habilidades e competências para a prática de pesquisa em Direito, orientada à defesa de minorias e às pautas dos movimentos sociais é alta (leia-se elevada ou máxima). Ao mesmo tempo, quase dois terços dos respondentes (59,2%) sustentam que o desenvolvimento de tais competências é de baixa realização na FDUFBA (leia-se, pouco ou nenhum).

Novamente, a baixa realização é acompanhada da alta importância da programação popular para os respondentes. O mesmo ocorreu quando perguntados, específica e diretamente, a respeito da programação popular. Observou-se um grande descompasso entre a importância dessa programação e a sua “realização” na FDUFBA.

TABELA 3 – Programações educativas da FDUFBA comparadas: expectativa vs. realização ⁷⁴

REALIZAÇÃO		IMPORTÂNCIA	
Praxista	54%	80%	Acadêmico
Concursando	42%	72%	Popular
Acadêmico	28%	68%	Praxista
Popular	17%	6%	Concursando

Fonte: Elaboração do autor

Enquanto 72% dos estudantes afirmam que a importância da programação popular é alta (leia-se elevada ou máxima), somente 17% afirmam que sua realização na FDUFBA é alta (leia-se elevada ou máxima). Trata-se de elevado contraste entre importância|expectativa e realização.

⁷⁴ Esta tabela leva em consideração todas as respostas do questionário aplicado que puderam colaborar com a identificação da importância e da frequência das programações educativas da FDUFBA. Considerando que houve mais perguntas para as programações acadêmica e popular, os resultados foram comparados proporcionalmente.

É possível observar também que a programação popular foi identificada pelos discentes como sendo aquela que tem a menor realização na FDUFBA (17%) e a segunda maior importância (72%).

Assim, em comparação com as demais programações, a popular pode ser observada como aquela cuja distância relativa das expectativas discentes comunicadas é mais elevada. Assim, trata-se da programação que apresenta a menor aproximação entre importância e realização, quando consideradas tais variáveis conjuntamente em relação a cada subprogramação.

Esta discrepância entre realização e importância, a respeito da programação popular da educação jurídica na FDUFBA, pode ser observada, de um lado como expectativa comunicada dos discentes (alta importância), e, de outro, como frustração comunicada (baixa realização vs. alta importância).

3.3.2 Programação Acadêmica

A programação acadêmica pode ser identificada a partir das operações educativas do Direito que são condicionadas e orientadas por informações selecionadas pelo Sistema da Educação a partir das irritações do Sistema da Ciência e do próprio sistema educativo. Estes sistemas são inclusive os destinatários dos *outputs* da formação jurídica orientada pela programação acadêmica. (LUHMANN, 1996a, p. 162).

De um lado, ela requer consistência científica para a produção de conhecimento a partir da observação do Sistema do Direito, isto é, adequação metódica e teórica; e de outro, demanda por habilidades e competências de ensino aprendizagem do Direito. Assim, objetiva a formação de docentes e pesquisadores aptos a participar da comunicação educacional e científica do Direito (DE GIORGI, 1984, p. 70-71; LUHMANN, 1974, p. 110-111).

A programação acadêmica condiciona e orienta o desenvolvimento de habilidades e competências para a docência e para a pesquisa jurídica como caminhos profissionais. Assim, a formação jurídica prestada a partir da programação acadêmica (*outputs*) não tem

por destinatário imediato o Sistema do Direito, mas, sim, os sistemas da educação e da Ciência (LUHMANN, 2005, p.63-70).⁷⁵

Nesse caminho, as atividades de ensino, pesquisa e extensão do programa acadêmico são guiadas por pretensões de formações pedagógicas e de inovação da produção científica (JUNQUEIRA, 1999, p. 17). No âmbito do ensino, especificamente, obras clássicas, artigos, teses e dissertações são adotadas como referências, a exposição de ordem teórico-crítica da doutrina e da jurisprudência são realizadas. O processo avaliativo abarca questões teóricas que tecem críticas à doutrina e à jurisprudência levando em consideração perspectivas teóricas clássicas e/ou inovadoras.

Esta programação pode identificar-se, historicamente, com as tendências pedagógicas da pedagogia tradicional e, atualmente, da pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Quanto à pedagogia tradicional, as operações da educação jurídica programadas, “academicamente”, se dirigem a encaminhar o educando no sentido de uma formação intelectual e moralizante a partir da “[...] assimilação dos denominados conteúdos clássicos da cultura: grega, romana e científico-moderna” (LUCKESI, 2011, p. 170). O desenvolvimento das operações educativas a partir desta tendência se dava por meio de um “[...] procedimento autoritário da formação do educando [com enfoque na] exposição oral dos conteúdos [...]” (LUCKESI, 2011, p. 193).

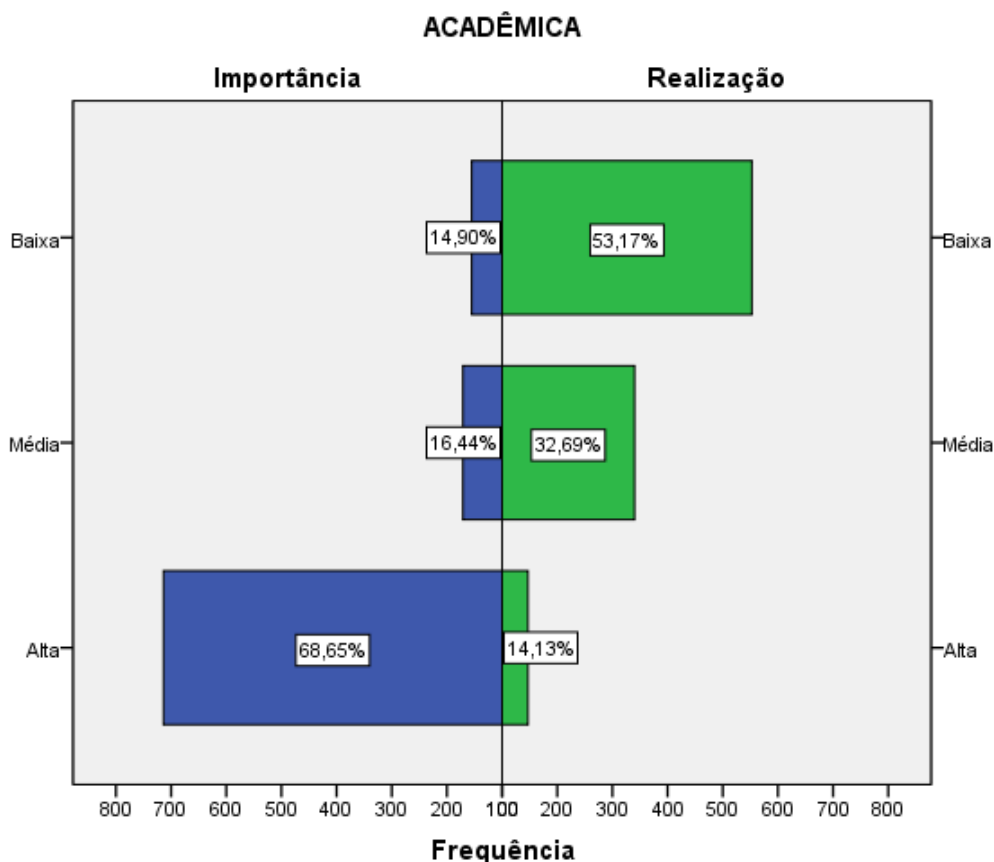
Já sob a ótica da pedagogia crítico-social dos conteúdos, a programação acadêmica assume a mediação científica e educativa como referências que orientam, de forma expressiva, as operações educacionais do direito no sentido de utilizar procedimentos que viabilizem a comunicação da educação jurídica para alteração da consciência discente⁷⁶ especificamente “[...] pela apropriação ativa de conhecimentos elaborados pelo pensamento crítico (filosófico, científico)” (LUCKESI, 2011, p. 194).

A respeito da programação acadêmica (ensino, pesquisa e extensão), foi possível observar um baixo desenvolvimento da programação acadêmica na FDUFBA, conforme a heterodescrição realizadas pelos discentes, apesar de sua alta importância.

⁷⁵ Não se pode deixar de notar que, em grande medida, os sistemas do direito e da economia também são destinatários desta programação. No primeiro caso, deve-se destacar que parte do que se ensina com base nessa programação pode ser identificado como dogmática jurídica e teoria do direito, âmbitos reflexivos do próprio sistema jurídico. Além disso, a formação de docentes se volta para a própria formação profissional dos indivíduos, aspecto associado ao sistema econômico.

⁷⁶ Importante dizer que a alteração intencional da consciência com a finalidade educativa é a função do Sistema da Educação, conforme descrito linhas acima na seção 3.1.

FIGURA 10 – Programação acadêmica: expectativa vs. realização



Fonte: Elaboração do autor

Mais da metade dos discentes (53,17%) indica que a “realização” desta programação educativa na FDUFBA é baixa (leia-se pouca ou nenhuma). No entanto, em sentido oposto mais de dois terços dos questionados (69,65%) afirmaram que a importância desta programação da educação jurídica é alta (leia-se, elevada ou máxima).

A tendência de alta expectativa e baixa realização apontada pelas respostas dos discentes a esta pergunta, também se confirma em outros quesitos específicos sobre a programação acadêmica.

É o que se observa quando os discentes foram questionados a respeito da importância e da realização na FDUFBA de estímulo e desenvolvimento de habilidades e competências educativas para a pesquisa em Direito (ex.: acesso a bolsas de iniciação científica; existência de grupos de pesquisa; disponibilidade de orientação docente para pesquisa).

TABELA 4 Estímulo educativo para pesquisa: expectativa vs. realização

FREQUÊNCIA	IMPORTÂNCIA	REALIZAÇÃO
Alta	67,7%	11,9%
Média	19,2%	43,1%
Baixa	13,1%	45,0%

Fonte: Elaboração do autor

Mais da metade dos respondentes (67,7%) assinala que a “importância” do estímulo de habilidades e competências para a pesquisa em Direito é alta (leia-se elevada ou máxima). No entanto, ao mesmo tempo, quase metade deles (45,0%) afirma que o desenvolvimento de tais competências é baixo (leia-se, pouco ou nenhum), ou seja, a baixa realização é acompanhada da alta importância da programação acadêmica.

Em relação à importância e à realização na FDUFBA de estímulos para o desenvolvimento de habilidades e competências para aprovação em seleções de ingresso em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (ex.: explicação sobre cursos de mestrado e doutorado; realização de aulas com a pós-graduação; indicação bibliográfica adequada aos processos seletivos; tutoria de elaboração de projetos) tal tendência se mantém.

TABELA 5 - Estímulo educativo para aprovação em seleções para ingresso em cursos de pós-graduação *stricto sensu*: expectativa vs. realização

FREQUÊNCIA	IMPORTÂNCIA	REALIZAÇÃO
Alta	68,8%	6,2%
Média	12,7%	17,3%
Baixa	18,5%	76,5%

Fonte: Elaboração do autor

Mais da metade dos discentes questionados (68,8%) aponta como alta (leia-se elevada ou máxima) a “importância” do desenvolvimento de habilidades e competências para aprovação em seleções de ingresso em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Ao mesmo tempo, a vultosa fração de dois terços dos respondentes (76,0%) afirma que o desenvolvimento de tais competências é de baixa realização na FDUFBA (leia-se, pouco ou nenhum).

Além disso, a programação acadêmica do Direito, objeto de maior expectativa estudantil, é a que encontra a segunda maior discrepância relativa na relação expectativa-realização, depois da programação popular.

Quando comparadas às demais programações da FDUFBA, em termos de expectativa e realização, a memorável parcela de mais de dois terços dos respondentes (80,0%) indica que a importância da programação acadêmica é alta (leia-se, elevada ou máxima), ao tempo que somente 28,0% deles afirmam que a realização da programação acadêmica é alta (leia-se, elevada ou máxima) na FDUFBA.⁷⁷

Observa-se, então, que a tendência de baixa realização é acompanhada da alta importância desta subprogramação segundo a heterodescrição realizada pelos estudantes respondentes.

3.3.3 Programação Praxista

A programação praxista se caracteriza por condicionar e orientar práticas educativas que enfatizam a formação tradicional dos juristas, isto é, que se propõe a formar advogados, consultores, assessores jurídicos e profissionais que exercem funções jurídicas em cargos públicos privativos de bacharéis em direito (ex.: procurador, juiz, promotor, defensor, analista jurídico). Ela é estimulada especialmente pelo Sistema do Direito (LUHMANN; SCHORR, 1993, p. 110-112; DE GIORGI, 1984, p. 66-67).

Assim, esta programação educativa guia a formação jurídica que tem por destinatário o Sistema do Direito, da Política e da Economia. Ela condiciona e orienta o ensino e a extensão que buscam desenvolver habilidades e competências técnicas especializadas nos tipos de conflito jurídico de cada nicho profissional (público ou privado) e nas soluções respectivas às operações do sistema jurídico sob estímulo econômico ou político (JUNQUEIRA, 1999, p. 16).⁷⁸

No contexto do ensino, especificamente, códigos comentados e livros com modelos de peças e jurisprudência comentada são utilizados como referências. Quanto à metodologia de ensino, são adotadas as estratégias de simulação de casos práticos, o júri

⁷⁷ Conferir Tabela 3.

⁷⁸ As comunicações observadas, por exemplo, pela Análise Econômica do Direito e por teorias que descrevem a Judicialização da Política ou a politização do direito – corrupções sistêmicas, conforme aponta Neves (2018) - levam em consideração tanto operações do sistema jurídicos, como, respectivamente, do sistema econômico e político em suas observações., o que ocorre na comunicação da qual participa um advogado ou consultor jurídico exclusivo de empresas.

simulado com exercício de papéis jurídicos distintos (ex.: advocacia, magistratura). E no processo avaliativo, são adotadas questões simulando casos práticos com a exigência de respostas a partir de papéis jurídicos específicos (ex.: advocacia, magistratura) ou outras técnicas de ensino semelhantes ao *role play* (GHIRARDI, 2012, p. 59).

É possível observar a formação *praxista* do âmbito de formação profissional, local de aprendizagem no qual “realmente se aprende el aprendizaje, com ayuda de lo aprendido: la llamada *práxis*” (LUHMANN; SCHORR 1993, p. 110).

As formas de aprendizagem da programação praxista condicionam e orientam operações educativas que exigem um alto grau de flexibilidade e adaptação para aprender atitudes cognitivamente utilizáveis na profissão, ou seja, que permita uma transição sem problemas do âmbito formativo para o profissional (LUHMANN; SCHORR, 1993, p. 111-112).

As tendências pedagógicas relacionadas a esta programação jurídica podem ser identificadas, historicamente, com a pedagogia tecnicista e, atualmente, pela pedagogia renovada.

No contexto da pedagogia tecnicista, trata-se de tendência que, em um âmbito mais geral, é legado da necessidade de mão de obra qualificada para atender às necessidades do processo de industrialização (nacional e multinacional). Diante desse cenário, a pedagogia tecnicista pretende orientar práticas educativas cujo foco é a instrução que assume o controle de resultados como objetivo, de modo que cada educando deve aprender com a exacerbação dos meios instrucionais as condutas que se reputam necessárias em curto espaço de tempo e desenvolver habilidades e competências restritas a necessidades específicas da atividade profissional (LUCKESI, 2012, p. 194).

No caso da pedagogia renovada, a programação praxista orienta práticas educativas que articulam a vivência dos educandos com a comunicação da educação jurídica, de modo que os procedimentos de ensino dão conta da “[...] aquisição de meios de aprendizagem do mundo circundante e da experiência cotidiana [...]”, de modo que “[...] não cabe à educação ensinar [à classe] conteúdos elaborados, mas, sim, fazê-la ‘aprender a aprender’, para que espontaneamente, defrontando-se com o mundo, a partir da vivência, consigam produzir o entendimento da realidade” (LUCKESI, p. 2011, p. 194).

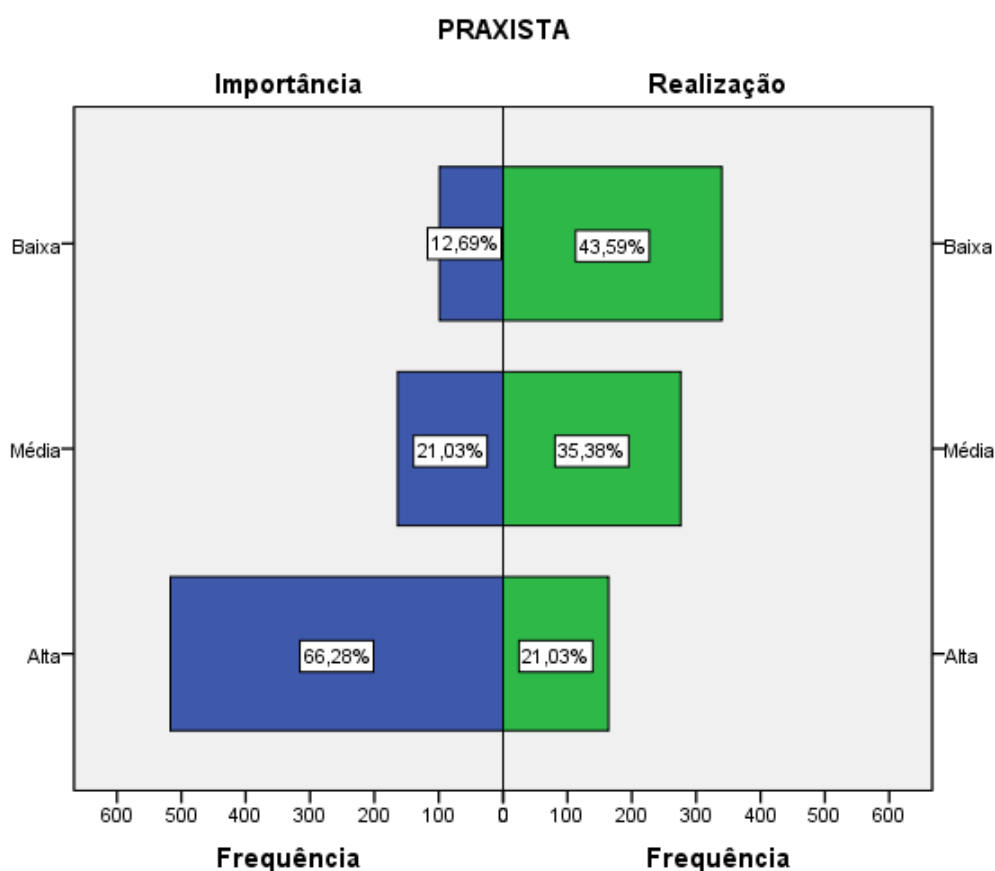
Sob o influxo reflexivo da pedagogia renovada ou da pedagogia tecnicista, a programação praxista possibilita que informações oriundas da irritação provocada pelo

sistema parcial do Direito, no âmbito da abertura cognitiva do Sistema da Educação, estimulem operações educativas de ensino, pesquisa e extensão do Direito.

Assim, busca-se aqui distinguir a programação acadêmica das demais programações do Sistema da Educação em razão das específicas irritações decorrentes dos sistemas parciais da Economia e da Política.

No contexto da FDUFBA, foi possível observar um baixo desenvolvimento da programação praxista. É o que aponta a heterodescrição realizadas pelos discentes.

FIGURA 11 - Programação praxista: expectativa vs. realização






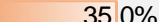
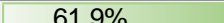

Fonte: Elaboração do autor

Mais da metade dos respondentes (21,03%) indica que a “realização” desta subprogramação educativa na FDUFBA é baixa (leia-se, pouca ou nenhuma). No entanto, 66,28% deles sustentam que a importância desta subprogramação da educação jurídica é alta (leia-se, elevada ou máxima).

Em relação a questões mais específicas sobre a subprogramação praxista, os respondentes confirmaram a tendência já esboçada.

É o que se observa quando os estudantes são questionados a respeito da importância e da realização na FDUFBA de estímulo e desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício de atividades profissionais da advocacia/consultoria jurídica privada a partir da prática de extensão em Direito (ex.: prestação de serviço jurídico de assessoria ou consultoria; participação em cursos de gestão de escritório; organização de eventos sobre o mercado ou inovação na advocacia privada).

TABELA 6 - Estímulo educativo de extensão para o exercício de atividades profissionais da advocacia/consultoria jurídica privada: expectativa vs. realização

FREQUÊNCIA	IMPORTÂNCIA	REALIZAÇÃO
Baixa	15,8% 	47,7% 
Média	22,3% 	35,0% 
Alta	61,9% 	17,3% 

Fonte: Elaboração do autor

Mais da metade dos respondentes (61,9%) aponta como alta (leia-se elevada ou máxima) a “importância” do desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício de atividades profissionais da advocacia/consultoria jurídica privada a partir da prática de extensão em Direito. Porém, quase metade dos estudantes (47,7%) sustenta que o desenvolvimento de tais competências é baixo (leia-se, pouco ou nenhum).

A baixa realização é acompanhada da alta importância da programação praxista, segundo a heterodescrição dos discentes. Tal tendência se mantém e em relação à importância e realização na FDUFBA do desenvolvimento de habilidades e competências para resolução de problemas jurídicos, assumindo um papel jurídico específico (ex.: elaboração de peças utilizadas na prática da advocacia, magistratura ou do Ministério Público; análise de casos e soluções possíveis; análise estratégica de atuação em face do problema; análise dos problemas éticos concretamente observáveis na atuação).

TABELA 7 - Estímulo educativo para a resolução de problemas jurídicos assumindo um papel jurídico específico: expectativa vs. realização

FREQUÊNCIA	IMPORTÂNCIA	REALIZAÇÃO
Alta	74,2%	17,7%
Média	13,5%	34,2%
Baixa	12,3%	48,1%

Fonte: Elaboração do autor

Mais da metade dos discentes questionados (74,2%) aponta que é alta (leia-se elevada ou máxima) a “importância” do desenvolvimento de habilidades e competências para resolução de problemas jurídicos, assumindo um papel jurídico específico. Porém, ao mesmo tempo, quase metade dos respondentes (48,1%) sustenta que o desenvolvimento de tais competências é de baixa realização na FDUFBA (leia-se, pouca ou nenhuma).

Apesar dessas heterodescrições discentes, a respeito da programação praxista quando comparadas a demais programações, ela pode ser observada como a que está mais adequada às expectativas discentes comunicadas.

Quando comparadas as programações da FDUFBA, em termos de expectativa e realização, enquanto 68% dos estudantes afirmam que a importância da programação praxista também é alta (leia-se elevada ou máxima), 54% dos respondentes afirmam que sua realização na FDUFBA também é alta (leia-se elevada ou máxima), ou seja, mais da metade dos respondentes afirma que há correspondência de suas expectativas com a realização das operações educativas orientadas pela programação praxista.⁷⁹

Trata-se da programação que apresenta maior aproximação entre importância (68%) e realização (54%). Além disso, importa dizer que a programação praxista foi identificada pelos discentes como aquela que tem a mais alta realização na FDUFBA (54%).

Apesar de apresentar em menor distância relativa (quando comparado com as demais programações da FDUFBA) esta discrepância entre realização e importância pode ser observada, de um lado, como expectativa comunicada dos discentes (alta importância) e, de outro lado, como frustração comunicada (baixa realização vs. alta importância), a respeito da programação acadêmica da educação jurídica na FDUFBA.

⁷⁹ Conferir Tabela 3.

Por essa via, é possível observar que para os respondentes as operações educativas condicionadas e orientadas pela programação praxista lhes são mais familiares que as demais. Assim, observa-se que, em relação a programação praxista, há uma maior correspondência entre as expectativas discentes comunicadas e a comunicação educativa do Direito programada na FDUFBA.

3.3.4 Programação Concursanda

A programação concursanda⁸⁰ condiciona e orienta operações educativas destinadas à preparação de candidatos para aprovação em processos seletivos, provas, exames e avaliações do Direito, o que se dá pela aprovação no Exame da Ordem dos Advogados, no contexto da advocacia, ou nos concursos públicos e seleções privadas (ex.: *trainee*) para as profissões jurídicas exercidas em cargos privativos de bacharéis em Direito que requerem processo seletivo (LUHMANN, 2006, p. 654).

Sob estímulo do sistema político, do sistema econômico e do direito, a formação jurídica orientada pela programação concursanda aponta para o desenvolvimento de habilidades e competências que colaborem com o sucesso nestes processos seletivos.

No contexto do ensino, as aulas são de exposição conceitual e classificatória da legislação, da doutrina e da jurisprudência. Quanto às referências bibliográficas, são utilizados livros esquematizados, informativos de jurisprudência e treinamento com questões de concursos públicos.

No que toca à avaliação, há uma cobrança precisa do texto legal e da jurisprudência atualizada, sendo que os procedimentos avaliatórios se dão nos próprios processos seletivos das carreiras às quais o candidato almeja, de modo que as provas antigas das bancas de seleção se tornam o crivo da avaliação. No âmbito da extensão, cursos e acompanhamento motivacionais adequados à “ideologia concursária” (FONTAINHA et al, 2015).

No contexto da reflexão pedagógica, é possível afirmar, com Luckesi (2012), que as tendências pedagógicas desta programação são a pedagogia tradicional e tecnicista.

Em relação à pedagogia tradicional, conforme descrito acima, ela se constitui como uma tendência pedagógica que, para Luckesi, “[...] centra os procedimentos de

⁸⁰ A expressão concursanda, e não concursária para identificar os estudantes de concurso público, deve-se ao fato de ser esta identificada como pejorativa pelos próprios estudantes/candidatos. É o que aponta Fontainha e outros (2015) em estudo a respeito da cultura do concurso público no Brasil.

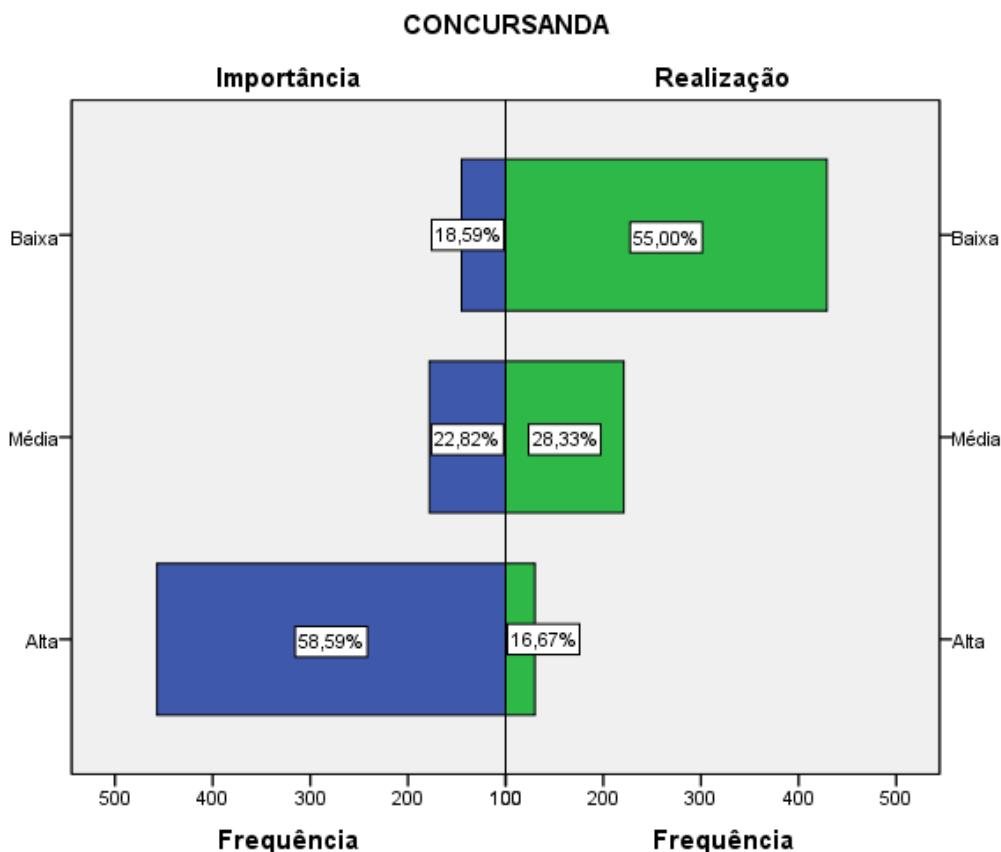
ensino na exposição dos conteúdos pelo professor; geralmente, exposição oral [...]” (2011, p. 171), que se propõe a dirigir os educandos que acessaram a educação em condições diversas de aprendizagem para um lugar social que garanta a possibilidade de construir individualmente a igualdade como disputa individual entre iguais.

Quanto à pedagogia tecnicista, trata-se de tendência que pretende orientar operações educativas cujo objetivo é o controle de resultados. Cada educando deve aprender as condutas, que se reputam necessárias em curto espaço de tempo, com a exacerbação dos meios de instrução e da aprendizagem (LUCKESI, 2012, p. 194).

Assim é que as operações educativas do direito orientadas pela programação concursanda sob o influxo reflexivo da pedagogia tradicional e da pedagogia tecnicista permite que informações oriundas da irritação provocada pelos sistemas parciais da Política, da Economia e do Direito, estimulem, no âmbito da abertura cognitiva do Sistema da Educação, operações educativas de ensino, pesquisa e extensão do direito.

No contexto da FDUFBA, a descrição realizada pelos discentes a respeito da educação jurídica aponta para uma baixa realização da programação concursanda.

FIGURA 12 - Programação concursanda: expectativa vs. realização



Fonte: Elaboração do autor

Quase um terço dos respondentes (55,0%) indica que a “realização” da programação concursanda na FDUFBA é baixa (leia-se, pouca ou nenhuma). No entanto, quase dois terços (58,59%) afirmam a importância desta programação da educação jurídica como alta (leia-se, elevada ou máxima).

Em relação às questões mais específicas sobre a programação concursanda, os respondentes confirmaram a tendência já esboçada de alta importância e baixa realização. É o que se observa quando os estudantes são questionados a respeito da importância e da realização, na FDUFBA, do desenvolvimento de habilidades e competências para aprovação em concursos públicos.

TABELA 8 - Estímulo para aprovação em concursos públicos: expectativa vs. realização

FREQUÊNCIA	IMPORTÂNCIA	REALIZAÇÃO
Alta	57,7%	17,7%
Média	24,2%	27,3%
Baixa	18,1%	55,0%

Fonte: Elaboração do autor

Mais da metade dos respondentes (57,7%) aponta para alta “importância” do desenvolvimento de habilidades e competências para aprovação em concursos públicos (leia-se elevada ou máxima). Porém, mais da metade dos estudantes (55,0%) sustenta que o desenvolvimento na FDUFBA de tais competências é baixo (leia-se, pouco ou nenhum), ou seja, a baixa realização é acompanhada da alta importância da programação concursanda.

Tal tendência se mantém em relação à importância e à realização, na FDUFBA, do desenvolvimento de estímulo e desenvolvimento de habilidades e competências para aprovação no exame da OAB.

TABELA 9 - Estímulo educativo para aprovação no exame da OAB: expectativa vs. realização

FREQUÊNCIA	IMPORTÂNCIA	REALIZAÇÃO
Alta	68,5%	23,8%
Média	20,0%	37,3%
Baixa	11,5%	38,8%

Fonte: Elaboração do autor

Mais de dois terços dos discentes questionados (68,5%) aponta que a “importância” do desenvolvimento de habilidades e competências para aprovação no exame da OAB é alta (leia-se, elevada ou máxima). Em contrapartida, mais de um terço dos respondentes (38,8%) sustenta que o desenvolvimento de tais competências é de baixa realização na FDUFBA (leia-se, pouco ou nenhum).

No entanto, quando a programação concursanda é comparada com as demais, observa-se que há adequação razoável entre a importância e a realização desta programação na FDUFBA.

Quando comparadas as programações da FDUFBA, em termos de expectativa e realização, 61% dos estudantes afirmam que a importância da programação praxista é alta (leia-se elevada ou máxima) e 42% afirmam que sua realização na FDUFBA é alta (leia-se elevada ou máxima), o que sugere que o seu desenvolvimento pode ser observado como compatível com as expectativas discentes comunicadas.⁸¹

Apesar de muitas respostas evidenciarem uma tendência à alta importância e à baixa realização comum a todos os resultados, trata-se da programação que apresenta a segunda maior aproximação entre importância e realização, ficando atrás apenas da programação praxista neste quesito.

Além disso, a programação concursanda foi identificada pelos discentes como aquela que tem a segunda maior realização na FDUFBA (42%), perdendo neste quesito apenas para a programação praxista, e a menor importância (61%), de acordo com a heterodescrição dos estudantes respondentes.

Da observação global das respostas mencionadas, é possível verificar que, apesar da tendência comum das respostas indicarem a alta importância e a baixa “realização” das programações educativas da FDUFBA, há variações entre elas quando comparadas. Com efeito, tais análises comparativas evidenciam que as programações acadêmica (80%) e popular (62%) são as que tem maior importância para os estudantes. No entanto, são as programações menos “realizadas”, isto é, que menos condicionam e orientam operações educativas do direito na FDUFBA.

⁸¹ Conferir Tabela 3.

De outro lado, são “realizadas” as programações praxistas (54%) e concursadas (42%), cuja importância para os discentes é menor em termos relativos que as outras duas programações educativas da FDUFBA.

4 EDUCAÇÃO JURÍDICA E ORGANIZAÇÕES DISCENTES: OBSERVANDO AS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS DA FDUFBA

A FDUFBA pode ser descrita como um sistema de organização do sistema educativo. Além dela, as organizações estudantis também podem ser consideradas sistemas de organização do Sistema da Educação. Um sistema da organização interno a outro sistema de organização.

Considerando o desenvolvimento do capítulo progresso que descreveu os programas da organização FDUFBA, o presente capítulo buscará observar as organizações estudantis e desenvolver qual a sua importância para a programação da educação jurídica na FDUFBA.

As próximas seções também buscarão desenvolver teoricamente o significado de sistema de organização, no contexto da relação entre a educação jurídica e os sistemas de organização do Sistema da Educação. Por fim, serão esboçados os resultados da coleta de dados a partir da análise documental e por meio de grupo focal realizada a respeito das programações da educação jurídica das organizações estudantis da FDUFBA.

4.1 SISTEMAS DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O Sistema da Educação realiza sua função social ao mudar intencionalmente o ambiente psíquico da sociedade. São os sistemas de organizações que nele se formam que assumem a execução do primado funcional educativo.

No âmbito do Sistema da Educação, é possível identificar sistemas de organização como as escolas, as universidades, os institutos de ensino técnico, profissionalizante e preparatório para concurso. Tais organizações, além de realizarem suas operações próprias executam a função educativa.⁸²

As organizações se caracterizam por se restringirem ao cumprimento e à satisfação de metas específicas em meio à complexidade social (ex.: o objetivo de educar adultos, mesmo quando há falta de recursos, necessidade de educar crianças, jovens, idosos, etc...). Apesar da autonomia na execução de suas metas, as organizações são dependentes das condições apresentadas no ambiente social (ex.: ausência de estrutura,

⁸² Importante lembrar que sempre há educação fora das organizações (LUHMANN, 2006, p. 667).

salários baixos), ao tempo figuram como o único tipo de sistema social que pode se comunicar com o entorno (LUHMANN, 2006, p. 661).

Assim como os sistemas funcionais, eles também são sistemas autopoieticos, isto é, cognitivamente abertos e operativamente fechados.⁸³ No entanto, ao revés dos sistemas parciais, os sistemas de organização podem fazer concessões a outras funções quando mantêm comunicação com o ambiente (ex. a universidade ao realizar a distribuição de recursos entre institutos e faculdades opera irritada pela Economia e a sua respectiva função, a administração da escassez de recursos) (LUHMANN, 2006, p. 667).

As organizações compõem formas improváveis e racionais de agrupamento humano. Os sistemas de organização se constituem sobre a base de regras explícitas de pertencimento de seus membros, bem como da aceitação e conhecimento por parte deles de uma determinada ordem de expectativas a respeito de suas prestações (ARNOLD; RODRIGUEZ, 1999, p. 39).

Um exemplo disso pode ser verificado pela possibilidade que os pais têm de escolher entre escolas laicas, com orientação religiosa ou até sob regime militar para seus filhos, o que admite e pressupõe uma adequação de expectativas entre os novos membros com os “projetos pedagógicos” organizacionais.

Nesse sentido, a diferença membro/não-membro define os limites dos sistemas organizacionais, considerando que condições e regras são estabelecidas para que indivíduos se tornem membros (ex.: processos seletivos do ENEM para ingresso na universidade; processo seletivo de mestrado e doutorado, para regresso à organização universitária) (LUHMANN, 2010, p. 89, 109-111).

A redução da sua variedade interna formada de aspectos técnicos e até estados motivacionais de seus membros realiza-se por meio dos programas que estabelecem meios e condições, mas também objetivos e finalidades, além de definir papéis internos da organização.

A título de exemplo, é possível citar os planos estratégicos, o projeto político pedagógico, os códigos de ética, os regimentos internos com distribuição de cargos e funções administrativas e docentes.⁸⁴

Estes programas organizacionais são mecanismos artificiais que orientam e condicionam as decisões da organização e, ao mesmo tempo, decorrem das decisões da organização (ex.: regimento interno que determina a votação de programas de curso, que

⁸³ Conferir o capítulo 2 a respeito dos desdobramentos da autopoiese no sistema educativo.

⁸⁴ Conferir capítulo 3 para maior aprofundamento.

são decididos pelos dos docentes e, por vezes, discentes que, por sua vez, servem de parâmetro para decidir o conteúdo das aulas, as notas dos alunos nas avaliações).

Eles assumem a forma de padrões decisórios para avaliação de projetos complexos, diante da incertezas e indeterminações que são absorvidas como pluralidade de critérios (LUHMANN, 2010, p. 301).

Os programas de decisão e as decisões são as formas que as organizações se comunicam socialmente. Os primeiros são observados como expectativas válidas que se aplicam a mais de uma decisão e assumem a premissa de que “[t]odo comportamento programado é um comportamento decisional [...]” (LUHMANN, 2006, p. 668, tradução livre).

A decisão é o modo privilegiado por meio do qual os sistemas de organização realizam suas operações e viabilizam suas prestações à sociedade (*outputs*), e só as organizações podem estabelecer o que é ou não uma decisão organizacional. As organizações geram possibilidades de decisão, que não se realizariam de outras formas (LUHMANN, 2006, p. 658).

As organizações operam limitadas pelo esquema problema/solução-do-problema. Trata-se de um padrão no qual as possibilidades de solução são dadas pelo problema selecionado pela organização para executar o primado funcional.

A partir de seus programas de decisão, por exemplo, a organização educativa observará a doença de um aluno não preocupada com qual remédio lhe trará a cura, mas se se trata de caso que viabiliza segunda chamada de avaliação, estratégias didáticas que o permita realizar atividades em domicílio (LUHMANN, 2006, p. 661).

É por meio de decisões e programas que as organizações conduzem a uma limitação do espectro de soluções aos problemas organizativos ao regular as possibilidades comunicativas disponíveis para seus membros (ex.: programas de curso que selecionam conteúdos, obras, métodos de ensino, formas de avaliação e excluem outros conteúdos, obras, métodos de ensino ou formas de avaliação).

Estas limitações de possibilidade comunicativa disponíveis aos membros das organizações estão intimamente ligadas aos espaços internos à organização nos quais se formam relações interacionais não controláveis por meios formais. De acordo com Arnold e Rodriguez, “[e]ste entorno interno das organizações pode inclusive ganhar um espaço para constituir-se em uma organização dentro da organização” (1990, p. 158).

Explica-se, diante das limitações das possibilidades comunicativas estabelecidas pelos programas e decisões de uma organização, novas organizações podem formar-se internamente à organização que estabeleceu tais limites.

É por esse caminho da formação de organizações dentro de uma organização, em razão dos limites estabelecidos às possibilidades comunicativas de seus membros, identificado por Arnold e Rodrigues (1990), que segue a presente observação da educação jurídica na FDUFBA.

4.2 SISTEMAS DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA FDUFBA

A FDUFBA pode ser observada como um sistema de organização associado primariamente ao sistema educativo. Trata-se de organização interna à UFBA, uma organização universitária, também vinculada ao Sistema da Educação.⁸⁵

Assim como as demais organizações ligadas no Sistema da Educação, a FDUFBA programa suas decisões que se dirigem de modo primário à finalidade educativa. As principais decisões desta organização são aquelas que se destinam a selecionar os programas educativos do Direito.

À luz das observações desenvolvidas no capítulo 3, foi possível observar que a FDUFBA desenvolve as programações educativas do direito praxista, concursanda, acadêmica e popular.

No entanto, também foi possível observar, à luz das heterodescrições discentes a respeito da educação jurídica da FDUFBA, que as programações da educação jurídica acadêmica e popular são as que menos correspondem às expectativas comunicadas pelos discentes.

Em verdade, observa-se uma frustração comunicada pelos discentes a respeito do desenvolvimento de tais programações diante da elevada expectativa em torno dos mesmos.

Ao mesmo tempo, 62% dos discentes questionados afirmam que as melhores oportunidades de aprendizagem do Direito não estão associadas às programações

⁸⁵ Luhmann vai afirmar que a universidade forma um acoplamento estrutural entre o sistema da ciência e o Sistema da Educação (LUHMANN, 2006, p. 622). Em sentido contrário, Neves vai afirmar, com base na Racionalidade Transversal de Welsch, que há “[...] organizações que possibilitam vários acoplamentos estruturais. Assim, a universidade não só exige uma racionalidade transversal entre sistema científico e educacional, mas, conforme a faculdade, o instituto, o departamento ou o laboratório, desenvolve também entrelaçamentos bilaterais que servem a distintas racionalidades transversais [...] entre direito e educação na Faculdade de Direito [...]” (NEVES, 2009, p. 37).

educativas centrais desenvolvidas pela organização FDUFBA. Assim, quase dois terços dos respondentes apontam que as melhores oportunidades para aprender o direito na FDUFBA não é programada por esta organização, mas por entidades estudantis que desenvolvem programações da educação jurídica popular, acadêmica, praxista e concursanda.

Trata-se aí das organizações estudantis.

São organizações formadas por iniciativa estudantil, em sua maioria, que desenvolvem programações educativas do direito junto à FDUFBA, por meio de ensino pesquisa e extensão, cujo objetivo assumido é executar a função do sistema educativo e, em muitos casos, programar a inclusão social por meio da prestação de serviços jurídicos a pessoas vulneráveis.

O surgimento de tais organizações está associado às limitações das possibilidades de participação na comunicação da educação jurídica acadêmica, popular e praxista pelos membros discentes da FDUFBA (OLIVEIRA, 2003).

Trata-se de limitações determinadas historicamente por decisões da organização FDUFBA que selecionaram suas programações educativas, excluindo outras possibilidades.⁸⁶

Assim, foram surgindo, pouco a pouco, variadas organizações estudantis que passaram a desenvolver as programações educativas acadêmica e popular que são pouco ou não são desenvolvidas pela programação central da FDUFBA, além da programação praxista e concursanda.

O surgimento de tais organizações estudantis no âmbito interno da FDUFBA identifica-se com o que Arnold e Rodrigues (1990, p. 158) observaram ao expressar a limitação das possibilidades de comunicação disponíveis para seus membros.

Essa limitação, que é estabelecida pelas organizações, faz surgir um espaço interno de relações interacionais não controláveis, possibilitando estímulos que podem contribuir com a formação de novas organizações dentro de uma organização, previamente existente.

Com efeito, é o caso das organizações estudantis vinculadas à FDUFBA. Todas elas se propõem a programar a educação jurídica na FDUFBA. Nesse sentido, cumpre

⁸⁶ Conferir a monografia de final de curso de Oliveira (2003) desenvolve um excelente relato histórico a respeito da educação jurídica desenvolvida pelo SAJU, uma das organizações estudantis da FDUFBA, em contraposição à educação jurídica formal da FDUFBA.

observar como especificamente as organizações estudantis programam a educação jurídica na FDUFBA.

As organizações estudantis programam a educação jurídica na FDUFBA e, nesse sentido, elas compõem o *corpus empirico* desta pesquisa, junto com a própria FDUFBA e o corpo discente.

Inicialmente, em termos descritivos, importa dizer que as organizações estudantis têm a característica comum de serem majoritariamente geridas por estudantes; desenvolverem algum tipo de prestação de serviço jurídico-pedagógico sob a forma de ensino, pesquisa ou extensão, tendo por objeto sobretudo o conhecimento do Direito; e promoverem a inclusão do corpo discente da FDUFBA (CPL e BI) no sistema educativo.⁸⁷

Embora algumas dessas entidades sejam supervisionadas ou coordenadas por docentes, a tônica da autonomia e do protagonismo estudantil na gestão acadêmica e administrativa e na prestação das atividades jurídico-pedagógicas constituem um elemento comum a todas elas, além do vínculo com a FDUFBA e seu corpo estudantil (CPL e BI).

É significativa a esse respeito a Portaria n.º 12/2018 da FDUFBA, que regula em seu art. 3º a “articulação” entre iniciativas de práticas jurídicas e atividades extensionistas, e revela o “[...]protagonismo discente da comunidade universitária[...]” da FDUFBA:

Art. 3º - A Faculdade de Direito da UFBA reconhece as demais práticas jurídicas e atividades extensionistas, respeitando-se a autonomia das iniciativas e em consonância com normas e procedimentos da Universidade Federal da Bahia (BRASIL, 2018I).

A partir desse dispositivo é possível observar que a autonomia das iniciativas estudantis não só é reconhecida, mas respeitada pela FDUFBA no contexto as expectativas normativas.

Nada obstante, além da autonomia, que caracteriza as entidades estudantis componentes do *corpus empirico* desta pesquisa, outras características comuns a todas elas podem ser percebidas nas seguintes organizações estudantis da FDUFBA observadas neste estudo:

⁸⁷ Conferir o Capítulo 5 a respeito da questão.

Tabela 10 - Protagonismo discente e organizações estudantis da FDUFBA⁸⁸

	ORGANIZAÇÃO	SIGLA	INICIATIVA	INÍCIO
1	Centro Acadêmico Ruy Barbosa	CARB	Estudantil	1897
2	Serviço de Apoio Jurídico	SAJU	Estudantil	1963
3	Centro de Estudos e Pesquisas Jurídicas	CEPEJ	Estudantil	1985
4	Programa Direito e Relações Raciais	PDRR	Mista	2003
5	ADV Junior Consultoria Jurídica	ADV JR.	Estudantil	2007
6	Associação Baiana de Defesa do Consumidor	ABDECON	Mista	2012
7	Coletivo MADÁS	MADÁS	Estudantil	2014
8	Núcleo de Competições Internacionais	NCI	Estudantil	2014
9	Conselho de Entidades	-	Estudantil	2015
10	Centro de Ciências Criminais Professor Raul Chaves	CCRIM	Estudantil	2016

Fonte: elaboração do autor.

Importante observar que foram inseridas na tabela acima algumas organizações de “iniciativa mista”. Elas se diferenciam das demais, tendo em vista que foram constituídas ou tem sua gestão acadêmica ou administrativa ou atividades-fim de ensino, pesquisa e extensão da educação jurídica realizadas e distribuídas entre discente e docente, sendo que algumas delas contam com auxílio de membros externos à FDUFBA. É o caso do Programa Direito e Relações Raciais (PDRR) e da Associação Baiana de Defesa do Consumidor (ABDECON).

No entanto, estas entidades só foram distinguidas das demais em razão desta peculiaridade, o que não as afasta, porém, da observação das organizações discentes de “iniciativa estudantil exclusiva”.

Além disso, os dados coletados apontam que, nas organizações de iniciativa mista, há espaço de autonomia discente nas organizações de “iniciativa mista”, tanto no âmbito da gestão acadêmica e administrativa, como de realização das atividades-fim. Isso as

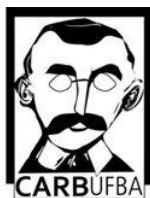
⁸⁸ Há entidades estudantis além das mencionadas na tabela que atuam na FDUFBA, como a Associação Atlética Acadêmica Federal (Atlética); a Associação Bíblica Universitária (ABU) e o Justrote. Porém, os dados obtidos por análise documental e no grupo focal realizado com membros das entidades indicam que tais entidades não desenvolvem programações de ensino, pesquisa e extensão da educação jurídica. Há outras organizações estudantis da FDUFBA que desenvolvem ensino, pesquisa e extensão da educação jurídica, mas que não foram objeto de aprofundamento nesta pesquisa em razão da saturação empírico-teórica dos dados coletados, isto é, quando novos elementos deixam de surgir das informações obtidas em razão da identificação de ausência de elementos novos no agrupamento já coletado. Assim, com base nos dados empíricos disponíveis e nos atributos analíticos e interpretativos, inferiu-se ter chegado ao adensamento teórico, de modo que se optou por descrever e analisar aquelas entidades estudantis constantes na tabela, acima cujos dados já permitiam uma observação detalhada da complexidade do tema-problema. Fora deste grupo estão: o Observatório da Pacificação Social; o Núcleo de Direito Desportivo (NDD); a Sociedade de Debates e Simulações da Universidade Federal da Bahia (SDS); a Associação de Estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e Direito (AEBIHD); o Núcleo de Estudos sobre Sanção Penal (NESP); e o Grupo de Estudos em Poder, Direito e Democracia (EMPODDER).

tornam semelhantes às demais e permite o contraste com a programação da educação jurídica da FDUFBA de iniciativa docente exclusiva, conforme se observará.

Os tópicos seguintes destinam-se a descrever cada uma das dez organizações discentes observadas neste estudo, considerando a ordem cronológica de constituição de suas atividades educativas junto à FDUFBA, iniciando-se pelo CARB, a organização estudantil mais antiga.

4.2.1 Centro Acadêmico Ruy Barbosa

FIGURA 13 - Centro Acadêmico Ruy Barbosa



Fonte: CARB (2018).

O Centro Acadêmico Ruy Barbosa é mais conhecido como CARB, uma associação civil de estudantes universitários do curso de Direito da FDUFBA que funciona em sala localizada no térreo da FDUFBA. Ele iniciou suas atividades em 3 de novembro de 1897, quando ocorreu o manifesto contra o degolamento de prisioneiros da Guerra de Canudos (ROCHA, 2015, p. 59-68; CARB, 2018).

O CARB é gerido exclusivamente por estudantes e ele é a instância de representação dos discentes dentro e fora da FDUFBA, conforme disciplina do art. 2º do seu estatuto (CARB, 2017). Trata-se da organização estudantil de representação discente dos pós-graduandos e graduandos (CPL e BI) da FDUFBA, além dos estudantes do Curso Superior de Tecnologia em Segurança Pública.

Internamente, o CARB subdivide-se hierarquicamente, em Assembleia Geral, Conselho Fiscal e Conselho Diretor. A Assembleia é o órgão supremo de deliberação do CARB e os Conselhos Fiscal e Diretor são eleitos por aqueles estudantes para mandato de representação de um ano - art. 11 do estatuto do CARB.⁸⁹

A representação se dá com direito a voz e voto nos órgãos deliberativos, nos quais o CARB que tem assento na Congregação, no Colegiado, no Núcleo de Prática Jurídica

⁸⁹ Atualmente, a gestão do Conselho Diretor da entidade é formada pelo Chapa Flores da Resistência, eleita em 18 de maio de 2018.

(NPJ) da FUDFBA, na Ouvidora e nos demais centros de deliberação colegiada. Nestes órgãos, seus representantes indicados devem assegurar os interesses de todo corpo discente, conforme disciplina o art. 4º, I, de seu Estatuto (CARB, 2017).⁹⁰

A seleção do CARB como entidade componente do *corpus empirico* deste estudo é justificada pelo fato de que esta entidade, além de representar os estudantes da FDUFBA, historicamente desenvolve programações educativas do direito orientadas à inclusão estudantil. Essas programações são estimuladas principalmente pelos Sistemas da Política, do Direito, dos Movimentos Sociais e da Educação -, tanto em parceria com outras entidades estudantis, da sociedade civil, bem como a partir das ações exclusivas de seus Grupos de Trabalho temáticos.

As programações educativas do direito desenvolvidas pelo CARB são a programação acadêmica, popular e a praxista. A acadêmica é desenvolvida pelo CARB ao organizar eventos acadêmicos, viabilizar a realização de cursos de extensão, palestras e demais operações educativas de ensino, pesquisa e extensão, nos quais os estímulos científicos servem de critério para a orientação e condicionamento desta comunicação organizacional.

Em geral, tais atividades são realizadas em parcerias com outras organizações estudantis como o CEPEJ, por exemplo.⁹¹

Quanto à programação popular, observa-se o desenvolvimento de operações educativas pelo CARB associadas a defesa do direito de minorias e de movimentos sociais por meio de palestras, apoio a passeatas, ocupações, além de atividades que impliquem a aprendizagem do Direito de forma crítica e com viés emancipatório. Importa dizer que, a depender da gestão eleita para gerir o conselho diretor do CARB, tal programação pode ou não ser desenvolvida por tal organização estudantil, isto é, a contingência eleitoral, irritação de ordem política, acaba por interferir no desenvolvimento da educação jurídica popular pelo CARB.

No que toca ao desenvolvimento da educação jurídica praxista, observa-se que os membros do CARB, constantemente são demandados a participar de reuniões administrativas, redigir atas, alterações de estatutos, apresentar propostas de programas

⁹⁰ Os artigos 4º, inciso VI; 19, III; art. 36, III; art. 54, §1º; e 75 do RIFDUFBA asseguram a representatividade do CARB em todos órgãos com deliberação colegiada da FDUFBA (Conferir CARB, 2018a).

⁹¹ Conferir seção 4.2.3

de decisão, manifestar-se em processos administrativos que afetam estudantes, sustentar voto em reuniões colegiadas. Trata-se de atividades práticas da educação do Direito.

4.2.2 Serviço de Apoio Jurídico

FIGURA 14 - Serviço de Apoio Jurídico



Fonte: SAJU (2018).

O Serviço de Apoio Jurídico é o SAJU, um projeto de extensão universitária vinculada à UFBA que funciona no térreo da FDUFBA. As atividades do SAJU tiveram início há cerca de 55 (cinquenta e cinco) anos, em 10 de maio de 1963.

A missão do SAJU é lutar por uma sociedade justa, igualitária e democrática e pelo acesso à justiça. Ele é gerido integralmente pelos estudantes por meio da democracia participativa, em que todos participam não só da atividade fim (prestações), mas da tomada de decisões político-administrativas e organizacionais (SAJU, 2018a).

Inicialmente, as atividades do SAJU consistiam exclusivamente na prestação de serviço jurídico gratuito a pessoas vulneráveis, realizadas por meio de atendimento individualizado, tendo por objetivo a assistência jurídico-processual. Assim, o SAJU só acolhia demandas individuais em seu Núcleo de Assistência Jurídica.

Porém, em 1995, foi fundado o Núcleo de Assessoria Jurídica que passou a prestar gratuitamente serviços de assessoria jurídico popular a demandas coletivas de grupos vulneráveis, com ênfase no trabalho de educação jurídica popular (OLIVEIRA, 2003, p. 27).

Hoje, o Núcleo de Assistência Jurídica realiza a prestação do serviço jurisdicional às pessoas vulneráveis de Salvador e Região Metropolitana em demandas individuais selecionadas por triagem (SAJU, 2018b).

Nesta seleção semanal, avalia-se a condição de hipossuficiência do eventual assistido e a matéria da questão jurídica, já que o SAJU não atua em demandas trabalhistas, criminais, tributárias, contra a UFBA ou contra advogados inscritos na OAB (SAJU, 2018b).

Esses atendimentos são realizados por graduandos de Direito da FDUFBA, do Bacharelado Interdisciplinar ou de outras Faculdades de Direito, em triunviratos divididos em sete plantões, supervisionados por um advogado-monitor voluntário.

Tanto os advogados monitores como os estudantes não recebem remuneração pela prestação do serviço e ingressam mediante sorteio, após passarem por processo de capacitação com periodicidade anual que é coordenado pelos “sajuanos”, os integrantes do SAJU. Atualmente, a capacitação consiste em “[...] apresentar a entidade, sua natureza de projeto de extensão, relação com a universidade pública, seu histórico, princípios, finalidades a ela inerentes, organização e funcionamento [...]” (SAJUa, 2018).⁹²

Quanto ao Núcleo de Assessoria Jurídica, cujo foco são as demandas coletivas de grupos vulneráveis, as atividades principais realizadas são a assessoria jurídica popular e a educação jurídica popular. Elas são orientadas pelo movimento do direito “achado na rua” e pela orientação pedagógica de Paulo Freire, dirigindo-se a demandas coletivas inicialmente relacionadas à regularização fundiária e hoje a movimentos de ocupações no Centro Histórico e no Comércio de Salvador (OLIVEIRA, 2003; SEMANA DO CALOURO, 2017).

Estas atividades são prestadas por graduandos em Direito da FDUFBA, do Bacharelado Interdisciplinar ou de outras Faculdades de Direito que participam da capacitação, mas cujo acesso não se dá por seleção mediante sorteio, mas por mera solicitação do participante após a capacitação comum a todos os candidatos (SAJU, 2018a).

À luz da observação das programações do SAJU, na condição de organização componente do *corpus empirico* deste estudo, verifica-se que há mais de 55 anos ele desenvolve programações educativas do Direito orientadas à inclusão estudantil - notadamente estimuladas pela Sistema da Política, dos Movimentos Sociais, do Direito, da Educação e da Ciência - seja em parceria com outras organizações estudantis da FDUFBA, da sociedade civil, ou a partir das ações exclusivas do Núcleo de Assistência Jurídica e do Núcleo de Assessoria Jurídica.

⁹² OLIVEIRA afirma que a necessidade de capacitação para seleção de novos estudantes ocorreu em 1998, como decorrência da necessidade de repassar o acúmulo de conhecimento dos antigos “sajuanos” para os novos ingressantes e, inicialmente, era composta por oficinas que desenvolviam temáticas relacionadas à “[...] Apresentação do SAJU, Universidade Pública; Ensino, Pesquisa e Extensão; Acesso à Justiça e Direito Humanos; e oficinas específicas de Assistência e Assessoria Jurídica [...]” (OLIVEIRA, 2003, p. 26-28).

Nesse sentido, é possível afirmar que a comunicação educativa do direito desenvolvida pelo SAJU é orientada e condicionada pelas programações da educação jurídica acadêmica, praxista e popular.

4.2.3 Centro de Estudos e Pesquisas Jurídicas

FIGURA 15 - Centro de Estudos e Pesquisas Jurídicas



Fonte: CEPEJ (2018).

O Centro de Estudos e Pesquisas Jurídicas é o CEPEJ. Trata-se de uma associação civil fundada há 33 (trinta e três) anos, em 1º de abril de 1985, hoje sediada na sala 207 da FDUFBA, que realiza atividades de extensão universitária vinculada a esta instituição.

Sua missão é incentivar e promover a pesquisa acadêmica do Direito, no sentido de desenvolver uma educação jurídica direcionada tanto a estudantes como a professores da graduação FDUFBA. Esta entidade estudantil assume a visão de “[t]ornar-se um centro de referência no fomento, produção e divulgação da pesquisa jurídica na Faculdade de Direito da UFBA [...]” (CEPEJ, 2018).

Para realizar esta missão e alcançar esta visão organizacional, o CEPEJ incentiva pesquisas, auxilia candidatos à iniciação científica, divulga os grupos de pesquisa da FDUFBA, organiza eventos, palestras, apresentações, além de publicar anualmente uma revista científica, a Revista do CEPEJ, desde 1985.

A responsabilidade pelas atividades realizadas pelo CEPEJ é subdividida internamente pela Diretoria Executiva, pelos Grupos de Trabalho (GE) e pelos Grupos de Estudo (GE).

A Diretoria Executiva é eleita anualmente. Ela subdivide-se em Diretoria Administrativa Financeira, Diretoria de Comunicação, Diretoria de Recursos Humanos e Diretoria de Projetos. Já os GTs e os GEs são intermitentes, dependendo das demandas que o CEPEJ identifica como uma necessidade de atuação.

Atualmente, há seis Grupos de Trabalho ativo. São eles: CENEPEJ (Congresso Nacional De Estudos E Pesquisas Jurídicas); Revista do CEPEJ; Grupos [de Pesquisa];

Quintas Fundamentais;⁹³ SEMIP (Seminário Interno de Pesquisa);⁹⁴ SECAL (Semana do Calouro). Quanto aos GEs, só há um ativo, o GE Teoria da Argumentação Jurídica.

Somente estudantes da graduação da FDUFBA (CPL e BI) podem compor a entidade como associados. No que toca à seleção dos associados do CEPEJ, todos os anos a Diretoria de Recursos Humanos institui um GT específico para elaborar os critérios e designar avaliadores para o processo seletivo de ingresso de novos associados desenvolvido em cinco etapas: inscrição, redação, dinâmica, entrevista e capacitação - art. 3º processo seletivo de 2017 (CEPEJ, 2018b).

À luz da observação das programações do CEPEJ, na condição de entidade componente do *corpus empirico* deste estudo, verifica-se que há 33 anos ele desenvolve programações educativas do direito orientadas à inclusão estudantil - notadamente estimuladas pela Sistema da Ciência, da Educação e do Direito -, seja em parceria com outras organizações estudantis da FDUFBA, da sociedade civil, com docentes da FDUFBA, ou a partir das ações exclusivas das suas Diretorias, GTs e GEs.

Nesse sentido, é possível afirmar que a comunicação educativa do direito desenvolvida pelo CEPEJ é orientada e condicionada pela programação acadêmica da educação jurídica.

4.2.4 Programa Direito e Relações Raciais

FIGURA 16 - Programa Direito e Relações Raciais



Fonte: PDRR (2018).

⁹³ O GT Quintas Fundamentais é uma iniciativa de aproximação dos estudantes da pós-graduação com os estudantes da graduação. Por meio dele, os pós-graduandos da FDUFBA expõem, no dia de quinta-feira, um panorama de sua pesquisa, abrindo espaço para debates, reflexões e críticas dos estudantes da graduação e demais interessados no evento. Trata-se de momento interessante para divulgar as pesquisas do PPGD/UFBA e, ao mesmo tempo, incentivar a produção discente e o interesse acadêmico dos graduandos.

⁹⁴ O GT SEMIP é responsável por organizar o Seminário Interno de Pesquisa que tem a função de divulgar a produção acadêmica dos graduandos da FDUFBA que realizam atividades de pesquisa. Nesse evento, os estudantes contam com a participação de docentes que contribuem com críticas e questionamentos a respeito dos resultados que são apresentados durante a pesquisa em curso ou concluída.

O Programa Direito e Relações Raciais é o PDRR. Ele foi instituído em 2003 por iniciativa docente, discente e de egressos da FDUFBA. O papel institucional do PDRR é refletir e intervir na realidade da comunidade negra dentro e fora da academia, mediante atividades de pesquisa e de extensão jurídica. Elas são orientadas pelo eixo temático do direito e das relações raciais e se desenvolvem através de parcerias com organizações do movimento negro, no sentido de promover a superação do racismo e otimizar a promoção da igualdade racial.

A sua missão é

consolidar na Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia um projeto de formação jurídica que abarque toda a potencialidade e conhecimento legados pela comunidade negra ao longo dos séculos na Diáspora africana, rompendo com o epistemicídio na produção do conhecimento e extensão universitária, sendo efetivamente comprometido com o processo democrático e articulando os interesses da comunidade negra (PDRR, 2018).

O PDRR funciona na sala 208, juntamente com o Coletivo Madás, e se incumbem dos objetivos de consolidar um grupo composto por docentes, discentes e colaboradores/parceiros, com vistas a: consolidar um programa permanente de extensão e de iniciação científica com foco no tema Direito e Relações Raciais; atuar em parcerias com organizações do movimento negro para desenvolver materiais informativos de reforço à cidadania (PDRR, 2018).

São também objetivos do PDRR: desenvolver pesquisas sobre o Poder Judiciário e as Relações Raciais, enfatizando demandas jurídicas individuais ou coletivas (ONGs) geradas pela comunidade negra; observar propostas de políticas públicas destinadas ao combate das desigualdades raciais (ex.: Estatuto da Igualdade Racial); e estimular iniciativas de otimização do acesso e utilização dos instrumentos jurídicos para a promoção dos direitos das comunidades negras; viabilizar com organizações da sociedade civil a instalação de programa de atendimento jurídico a vítimas de discriminação racial e religiosa (PDRR, 2018).

Para alcançar tais objetivos, o PDRR se subdivide administrativamente em quatro grupos de trabalho: GT Gestão e Articulação Institucional; GT Formação;⁹⁵ GT Pesquisa; GT Comunicação.

A composição do PDRR é feita por um coordenador docente da FDUFBA, hoje, o professor Samuel Santana Vida, por outros docentes, discentes e por colaboradores externos. Para se associar ao PDRR não há processo seletivo específico, de modo que os encontros que ocorrem às sextas-feiras à tarde são abertos à comunidade da UFBA e de fora dela (PDRR, 2018).

Há, no entanto, etapa seletiva para aqueles que desejam postular bolsas acadêmicas sob orientação de alguns dos docentes que participam do PDRR a partir de editais específicos como o Programa Permanecer⁹⁶ e o Programa Sankofa⁹⁷ (PDRR, 2018).

À luz da observação das programações do PDRR, na condição de organização componente do *corpus empirico* deste estudo, verifica-se que tal entidade discente-docente, há mais de 15 anos desenvolve programações educativas do direito orientadas à inclusão estudantil - notadamente estimuladas pela Sistema da Política, dos Movimentos Sociais, do Direito, da Educação e da Ciência -, seja em parceria com outras organizações estudantis da FDUFBA, ou da sociedade civil como os movimentos sociais.

Nesse sentido, é possível afirmar que a comunicação educativa do direito desenvolvida pelo PDRR é orientada e condicionada pela programação da educação jurídica acadêmica e popular.

⁹⁵ No triênio 2014-2017, os eixos temáticos de formação do PDRR foram: a) Direito e Estado: Liberdade Religiosa; Mídia e racismo; Política de drogas e segurança pública; b) Gênero e Sexualidade: população LGBTTI; Masculinidades negras; Mulheres Negras; Afetividade e Branqueamento; c) Direito à Cidade: Territórios Negros; Segregação de espaços; PDDU e planejamento urbano; d) Direito à Educação: Racismo e Universidade; Direito à literatura; Lei n.º 10.639/2003 e educação básica. (PDRR, 2018).

⁹⁶ O Programa Permanecer é uma iniciativa da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFBA, cujo objetivo é garantir a permanência no ensino superior de estudantes em vulnerabilidade sócio-econômica, cujas condições desfavoráveis interferem concretamente na sua presença no contexto universitário. Ele foi criado com recursos oriundos da política de descentralização orçamentária da SESU/MEC e figura como rede de ações no campo da extensão, das atividades institucionais e docentes, voltadas ao apoio social aos estudantes (UFBA, 2018).

⁹⁷ O Programa Sankofa é uma iniciativa da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil, mantido por recursos federais do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), Decreto no. 7.234 de 19/07/2010. Trata-se de uma rede de ações para pesquisa, extensão e gestão universitária, com vistas à formação acadêmica-profissional de estudantes de graduação, além de objetivar a consolidação de novas estruturas universitárias, garantindo a sustentabilidade do acesso e da permanência no ensino superior (BRASIL, 2018).

4.2.5 ADV JR Consultoria Jurídica

FIGURA 17 - ADV JR. Consultoria Jurídica



Fonte: ADV JR. (2018a).

A ADV JR. Consultoria Jurídica é a empresa jurídica da FDUFBA, também conhecida como ADV JR.. Ela foi fundada em 23 de março de 2007 como associação civil sem fins lucrativos. Ela é regulada pela Lei nº 13.267/16 e sua missão é prestar consultoria jurídica de excelência, no sentido de promover o desenvolvimento de seus associados. Sua visão é liderar o mercado-alvo com a satisfação de seus clientes (ADV JR, 2007).

Hoje, a ADV JR. funciona na sala 110 da FDUFBA e seu objetivo é prestar serviços de consultoria e assessoria jurídica para pessoas físicas e pessoas jurídicas (associações, micro e pequenas empresas), simulando um escritório de advocacia, por meio de atividades de extensão jurídica (ADV JR., 2018a).

Para alcançar tal objetivo, a ADV JR. presta consultoria jurídica em diversas áreas do Direito (Empresarial, Civil, Administrativo, Autoral, Tributária, Arbitragem), além de atuar em processos administrativos e de promover capacitações jurídicas (ADV JR, 2007, p. 5-7).

A composição da ADV JR. é de estudantes da graduação da FDUFBA e a sua gestão é autônoma em relação à FDUFBA, aos professores, estudantes e demais organizações estudantis. Porém, a ADV JR. conta com a coordenação de um docente da FDUFBA, hoje, o professor João Glicério Filho, a supervisão técnica de outros professores e de ex-membros que colaboram com o desenvolvimento das atividades da empresa júnior (ADV JR., 2017).

Os serviços prestados pela ADV JR. são onerosos, embora de menor custo em relação ao mercado, conforme autodescrição institucional (ADV JR., 2018a). No entanto, a remuneração recebida pela prestação dos serviços da entidade não é transferida a seus membros, supervisores ou orientador, mas revertidas para a própria ADV JR. Dessa forma, os associados, professores supervisores ou orientador não são remunerados pela atividade que desempenham na empresa jurídica, o que torna a sua atividade não-lucrativa.

Internamente, a ADV JR. possui uma representação máxima, seu Presidente, e se organiza por meio de cinco diretorias horizontais: Vice-presidência; Administrativo-Financeiro; Gestão de Pessoas; Marketing; Projetos (ADV JR, 2017, p. 10-17).

Para se associar à ADV JR. é necessário passar por um processo seletivo elaborado pela Diretoria de Gestão de Pessoas, por meio do qual estudantes da FDUFBA (CPL e BI) são selecionados para ingressar na instituição discente a partir de critérios como “capacidade negocial”, “foco no cliente”, “foco em resultados”, “visão sistêmica”, “proatividade”, dentre outros (ADV JR., 2018b, p. 2-3).

À luz da observação das programações da ADV JR. como entidade componente do *corpus empirico* deste estudo, verifica-se que tal entidade estudantil há mais de 10 (dez) anos, vem desenvolvendo programações educativas do Direito orientadas à inclusão estudantil - notadamente estimuladas pelo Sistema da Economia, do Direito, da Ciência e da Educação -, seja em parceria com outras organizações estudantis da FDUFBA, da sociedade civil, com docentes da FDUFBA, ou a partir das ações exclusivas das suas diretorias.

Nesse sentido, é possível afirmar que a comunicação educativa do direito desenvolvida pela ADV JR. é orientada e condicionada pela programação da educação jurídica acadêmica e praxista.

4.2.6 Associação Baiana de Defesa do Consumidor

FIGURA 18 - Associação Baiana de Defesa do Consumidor



Fonte: ABDECON (2018).

A Associação Baiana de Defesa do Consumidor é a ABDECON. Trata-se de Associação Civil de utilidade pública e sem fins lucrativos. Ela foi fundada em 12 de agosto como associação civil para a defesa coletiva dos consumidores (SEMANA DO CALOURO, 2017), mas também se constitui como atividade de extensão cuja missão é promover atividades voltadas para o aprendizado dos estudantes da graduação em Direito

como capacitações, seminários, pesquisa de campo, educação do consumo e publicações de artigos (ABDECON, 2012a).

Hoje, a ABDECON funciona na sala 111 da FDUFBA e um de seus principais objetivos é proteger os interesses difusos, coletivos e individuais homogêneo dos consumidores, adotando providências cabíveis de natureza administrativa, legislativa, judicial e educativa (ABDECON, 2012a).

Para alcançar tal objetivo, a ABDECON postula ações coletivas, realiza acordos judiciais e extrajudiciais, elabora cartilhas, organiza eventos, promove visitas a escolas, publica *posts* em redes sociais, coordena grupos de pesquisa e incentiva a publicação de coletânea de artigos cujos temas se compatibilizam com os objetivos da entidade.

A ABDECON é composta por estudantes da graduação da FDUFBA (CPL e BI) e a sua gestão é autônoma em relação à FDUFBA, aos professores, estudantes e demais organizações estudantis. Porém, a ABDECON conta, hoje, com a supervisão científica de uma docente da FDUFBA, a professora Joseane Suzart Lopes da Silva, além da supervisão técnica de advogados colaboradores que realizam e auxiliam na execução da atividade-fim da instituição (ABEDECÓN, 2012b).

Internamente, a ABDECON se organiza por meio de dois conselhos que são eleitos anualmente: o Conselho Fiscal e o Conselho Diretor. O Conselho Diretor é subdividido em cinco diretorias: Presidência, Administrativa, Financeira, Pedagógica e Jurídica (ABDECON, 2012a)

Para se associar à ABDECON é necessário aprovação em processo seletivo elaborado pela Diretoria Pedagógica que conta, ademais, com período de estágio probatório de três meses. É por meio dele que os estudantes da UFDUFBA, do CPL ou do Área de Concentração em Estudos Jurídicos, são selecionados para ingressar na ABEDECÓN.

À luz da observação das programações da ABEDECÓN, entidade componente do *corpus empirico* deste estudo, verifica-se que tal entidade estudantil, há mais de 5 (cinco) anos, vem desenvolvendo programações educativas do direito orientadas à inclusão estudantil - notadamente estimuladas pela Sistema da Economia, do Direito, da Política, da Ciência e da Educação -, seja em parceria com outras organizações estudantis da FDUFBA, da sociedade civil, com docentes da FDUFBA, ou a partir das ações exclusivas das suas diretorias.

Nesse sentido, é possível afirmar que a comunicação educativa do direito desenvolvida pelo ABDECON é orientada e condiciona pela programação da educação jurídica acadêmica, popular e praxista.

4.2.7 Coletivo MADÁS

FIGURA 19 - Coletivo MADÁS



Fonte: MADÁS (2018).

O Coletivo MADÁS é o Coletivo Feminista da FDUFBA, também chamado de MADÁS. Trata-se de um grupo de mulheres feministas, fundado em 26 de março de 2015, com a visão de construir a FDUFBA como uma instituição mais justa e mais acolhedora que possibilite o crescimento das mulheres que a compõem.

Nesse sentido, a missão do Coletivo MADÁS é discutir questões teóricas e políticas de gênero no âmbito jurídico e fora dele, com vistas a identificar e combater situações de opressão da mulher dentro e fora da UFBA.

Para alcançar tal objetivo, este coletivo feminista promove formações internas sobre gênero, além de formações externas em eventos programados ao longo dos semestres, tendo por público-alvo as mulheres de dentro e de fora da FDUFBA.

Além disso, são realizados atendimentos às mulheres que necessitam de apoio em função de situações de discriminação ou violência de gênero, prestando acolhimento às vítimas, além de serviços educativos, de orientação jurídica e de mobilização política para atender às demandas recebidas.

Hoje, o Coletivo MADÁS funciona na sala 208 da FDUFBA, juntamente com o PDRR, onde ocorrem reuniões semanais e abertas às mulheres, independente do vínculo que elas possuam com o Curso de Direito. A gestão da entidade é autônoma em relação à FDUFBA, aos professores, estudantes e demais organizações estudantis e ele é composto majoritariamente por mulheres estudantes da graduação da FDUFBA, embora aceite ingresso de pessoas de fora desta instituição (MADÁS, 2018).

Internamente, o Coletivo MADÁS se organiza a partir de Grupos de Trabalho para demandas extraordinárias e por meio de três Comissões Temáticas de atividades fixas: Comissão de Formações - responsável pela organização das formações pedagógicas internas; Comissão de Pessoal - responsável pela organização das pautas das reuniões de demandas e pela integração das participantes; Comissão de Comunicação - responsável pela divulgação de eventos, postagem nas redes sociais e demais contatos externos mantidos pela entidade (MADÁS, 2018).

Para ingressar como integrante do Coletivo MADÁS é necessário participar da reunião de formação inicial que ocorre a cada semestre, sendo exigido que as integrantes participem das reuniões presenciais e contribuam com as demandas da entidade.

À luz da observação das programações do Coletivo MADÁS, entidade componente do *corpus empirico* deste estudo, verifica-se que esta organização discente vem desenvolvendo programações educativas do direito orientadas à inclusão estudantil - notadamente estimuladas pelo sistema os Movimentos Sociais, da Política, do Direito e da Educação -, seja em parceria com outras organizações estudantis da FDUFBA, da sociedade civil, com docentes da FDUFBA, ou a partir das ações exclusivas das suas comissões e grupos de trabalho.

Nesse sentido, é possível afirmar que a comunicação educativa do direito desenvolvida pelo Coletivo MADÁS é orientada e condicionada pela programação da educação jurídica acadêmica, popular e praxista.

4.2.8 Núcleo de Competições Internacionais

FIGURA 20 - Núcleo de Competições Internacionais.



Fonte: NCI (2018).

O Núcleo de Competições Internacionais é o NCI. Trata-se de um projeto de extensão da FDUFBA, fundado em abril de 2014, com a missão primordial de preparar seus membros para participar de competições jurídicas acadêmicas, representando a Faculdade de Direito da UFBA (NCI, 2017).

Para alcançar seu objetivo promove reuniões semanais, faz parcerias com professores apoiadores e ex-alunos, realiza discussões e treinamentos, capacita seus membros no conhecimento jurídico e no preparo linguístico necessário para a participação das competições jurídicas (*moot court competitions*). Com isso, propõe-se a educar novos profissionais para atuar nos mais diversos ramos do Direito Internacional e Empresarial, além de fomentar a pesquisa no ambiente universitário (NCI, 2018).

Hoje, o NCI funciona na sala 225 da FDUFBA e é composto por estudantes da graduação da FDUFBA (CPL e BI), mas a sua gestão é autônoma em relação à FDUFBA, aos professores, demais estudantes e organizações discentes, apesar da coordenação do professor João Glicério.

Internamente, o NCI se organiza em subnúcleos: Direitos Humanos, Direito Ambiental Internacional, Arbitragem Empresarial, Direito Internacional Público e Direito Penal Internacional (NCI, 2016).

À luz da observação das programações do NCI, entidade componente do *corpus empirico* deste estudo, verifica-se que esta entidade estudantil vem desenvolvendo programações educativas do Direito orientadas à inclusão estudantil - notadamente estimuladas pelo Sistema da Economia, do Direito, da Política, da Ciência e da Educação -, seja em parceria com outras organizações estudantis da FDUFBA, da sociedade civil, com docentes de outras instituições além da FDUFBA, ou a partir das ações exclusivas de seus subnúcleos.

Nesse sentido, é possível afirmar que a comunicação educativa do direito desenvolvida pelo NCI é orientada e condicionada pela programação da educação jurídica acadêmica, praxista e concursanda.

4.2.9 Conselho de Entidades

FIGURA 21 - Conselho de Entidades



Fonte: Conselho de Entidades (2018a).

O Conselho de Entidades é uma associação estudantil permanente da FDUFBA, que foi criada como “Conselho Extensionista FDUFBA” durante a greve de professores do ano de 2015, diante da necessidade de representação estudantil no período de vacância de gestão eleita do CARB.

O nome desta organização estudantil foi alterado para Conselho da Entidades, porque durante a defesa dos interesses das organizações estudantis que são representadas por ele, questionou-se a participação de entidades que não eram supervisionadas, orientadas ou coordenadas por docentes, a exemplo da ABU e dos coletivos MADÁS e LGBT.

Diante da pluralidade de organizações estudantis vinculadas à FDUFBA que observaram o potencial de um órgão coletivo de defesa de seus interesses comuns (e eventuais soluções de conflitos), tanto as instituições discentes que implementavam o requisito imposto pela UFBA para a prática de extensão universitária (a figura do professor coordenador), como aquelas outras que não implementavam reuniram-se para alterar o nome do recém criado Conselho Extensionista para Conselho de Entidades.

A missão do Conselho de Entidades é fortalecer o tripé universitário, visando a ampliar a formação jurídica do alunado. São objetivos do Conselho, conforme explicitado em esboço de seu estatuto social parcialmente aprovado e na ata de sua primeira reunião formal (09/04/2016):

- a) organização da Semana do Calouro, enquanto o Centro Acadêmico Ruy Barbosa estiver vacante;
- b) solução das demandas comuns e individuais dos seus integrantes;
- c) facilitação do diálogo institucional com os órgãos administrativos universitários;
- d) respeito à autonomia das entidades;
- e) lutar por demandas comuns das entidades;
- f) realização de atividades jurídico-culturais no âmbito acadêmico;
- g) promoção de atividades conjuntas das entidades;
- h) fortalecimento do tripé universitário visando ampliar a formação do alunado (ENTIDADES, 2018).

À luz desses objetivos, o Conselho, desde sua criação, organizou a semana dos calouros dos semestres 2016.1 e 2018.1, em face da vacância de gestão eleita do CARB, responsabilizou-se por elaborar o jornal da FDUFBA; elaborou cartilha sobre as

entidades-membro; divulgou atividades das entidades-membro; solicitou à direção da FDUFBA salas inativas para alocar as entidades suas atividades; intermediou conflito recorrente entre membros das entidades no espaço de convivência; e mediu a distribuição dos espaços físicos entre as entidades que não dispunham de espaço físico até então, contrapondo-se, inclusive, à decisão Diretor da FDUFBA em exercício (ENTIDADES, 2018c).

O Conselho não possui uma sala própria e as suas reuniões costumam ocorrer na sala de convivências da FDUFBA, situada no térreo, próximo à cantina, onde anteriormente se situava a sala do CARB, apesar de ocasionalmente ocorrer na sala de uma das demais entidades estudantis.

O Conselho de Entidades Estudantis é composto por Coletivos, Centros, Projetos de Extensão, Empresas, Associações e demais entidades discentes da FDUFBA. Fazem parte dele como membro o CARB, o SAJU, o CEPEJ, o PDRR, a ABDECON, o Observatório, o NCI, o CCRIM, a ABU e a ATLÉTICA.⁹⁸

Cada uma das entidades estudantis mencionadas é representada por dois conselheiros titulares e dois suplentes indicados a cada semestre letivo, sendo vedada a possibilidade de um só conselheiro representar duas entidades nas reuniões (ENTIDADES, 2018b).

Quanto à distribuição interna de competências, só há uma instância de tomada de decisão do Conselho que é a Assembleia Geral. A gestão das reuniões mensais, das pautas e atas das entidades é levada a efeito pela Presidência da Assembleia Geral que é rotativa, respeitando a ordem alfabética das entidades (ENTIDADES, 2018b).

A admissão de novas entidades no Conselho, segundo o esboço de seu estatuto, depende de três requisitos cumulativos: a) pedido ao Conselho instruído com projeto da entidade, contendo fins, objetivos e atuações; b) solicitação para entrada do pedido em pauta na reunião subsequente à entrega do requerimento de admissão; c) presença de dois membros efetivos da entidade postulante na reunião do Conselho que deliberar sobre admissão de novas entidades (ENTIDADES, 2018b).

A seleção do Conselho de Entidades Estudantis como organização estudantil componente do *corpus empirico* deste estudo se justifica pelo fato de que esta entidade

⁹⁸ A respeito da ABU e da Atlética, conferir a nota de rodapé n.º 83. Além dessas entidades, também o Coletivo LGBT fez parte do conselho na condição de entidade estudantil da FDUFBA, porém, as informações coletadas em entrevistas informais dão conta de que esta organização estudantil encerrou suas atividades em 2017 e com isso sua participação no Conselho.

estudantil vem desenvolvendo programações educativas do Direito orientadas à inclusão estudantil - notadamente estimuladas pelo Sistema do Direito, da Política, da Ciência e da Educação -, seja em parceria com outras organizações estudantis da FDUFBA, da sociedade civil a partir das ações exclusivas de seus membros.

Nesse sentido, é possível afirmar que a comunicação educativa do direito desenvolvida pelo CCRIM é orientada e condicionada pelas programações acadêmica, popular e praxista. No caso da educação jurídica acadêmica, quando, por exemplo, realiza a semana do calouro diante da vacância do CARB; da programação popular, quando defende politicamente os interesses do movimento estudantil formado pelas organizações estudantis que são representadas pelo Conselho de Entidades e com isso acaba educando seus membros em termos emancipatórios; da programação praxista, quando defende juridicamente junto às instâncias burocráticas da UFBA e da FDUFBA os interesses das organizações estudantis que pertencem ao Conselho de Entidades.

4.2.10 Centro de Ciências Criminais Professor Raul Chaves

FIGURA 22 - Centro de Ciências Criminais Professor Raul Chaves.



Fonte: CCRIM (2018).

O Centro de Ciências Criminais Professor Raul Chaves é o CCRIM. Trata-se de associação civil sem fins lucrativos, fundada em 17 de setembro de 2016, com a missão de fomentar a pesquisa e a extensão interdisciplinar nas ciências jurídico-penais, sob uma ótica nacional e internacional, no sentido de uma formação emancipatória, crítica e reflexiva dos membros.

Para alcançar tal objetivo o CCRIM organiza eventos acadêmicos gratuitos e abertos ao público; realiza encontros de debate internos quinzenais; incentiva a produção de textos científicos; promove orientações acadêmicas para publicação em revistas, de livros ou trabalhos monográficos; coordena pesquisas jurídicas na entidade, além de outras ações.

Hoje, a CCRIM funciona na sala 225 da FDUFBA e sua gestão é autônoma em relação à FDUFBA, aos professores, estudantes e demais organizações estudantis. A

composição dos seus membros é feita por estudantes da graduação da FDUFBA (CPL e BI), sendo que no último processo seletivo, ocorrido em 2017, e realizado mediante sorteio de inscritos e capacitação dos sorteados, 70% (setenta por cento) das vagas foram destinada para alunos destes cursos; 20% (vinte por cento) das vagas para estudantes de outros cursos da UFBA; e 10% para o público externo - incluindo advogados e professores (CCRIM, 2018).

Internamente, o CCRIM se organiza a partir de oito órgãos deliberativos: Assembleia Geral, Presidência, Vice-Presidência, Coordenação do Núcleo Financeiro, Coordenação do Núcleo de Criminologia, Coordenação do Núcleo de Política Criminal, Coordenação do Núcleo de Vitimologia, Coordenação do Núcleo de Direito Penal.

Os Núcleos de Coordenação são responsáveis pela formação teórico-metodológica dos membros do CCRIM que se inicia na Política Criminal, passando pela Criminologia e pela Vitimologia e finaliza com o Direito Penal, renovando-se a cada ciclo formativo.

À luz da observação das programações do CCRIM, entidade componente do *corpus empirico* deste estudo, verifica-se que tal entidade estudantil vem desenvolvendo programações educativas do Direito orientadas à inclusão estudantil - notadamente estimuladas pela Sistema do Direito, da Política, da Ciência e da Educação -, seja em parceria com outras organizações estudantis da FDUFBA, da sociedade civil, com docentes da FDUFBA e de outras instituições, ou a partir das ações exclusivas das suas diretorias.

Nesse sentido, é possível afirmar que a comunicação educativa do direito desenvolvida pelo CCRIM é orientada e condicionada pela programação da educação jurídica acadêmica.

4.3 ORGANIZAÇÕES DISCENTES E A PROGRAMAÇÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NA FDUFBA

As organizações discentes da FDUFBA descritas anteriormente podem ser observadas como sistemas de organização do Sistema da Educação. Assim como a organização FDUFBA, as entidades estudantis, como são chamadas, participam da comunicação educativa do direito e desenvolvem programas da educação jurídica de ensino, pesquisa e extensão.

Elas são organizações da organização FDUFBA e suas operações também podem ser observadas como decisão. Nesse sentido, as organizações estudantis comunicam tais decisões com autonomia em relação à organização FDUFBA. Assim, emitem aquilo que desejam comunicar (ou não) na forma de educação do Direito (LUHMANN, 2010, p. 76).

A comunicação das organizações estudantis com o ambiente (FDUFBA, o sistema educativo ou outros sistemas e organizações), no contexto da abertura cognitiva do sistema educativo ao ambiente, viabiliza a elevação da complexidade interna do Sistema da Educação (LUHMANN, 2010, p. 75-76).

Isso significa que as operações educativas das organizações estudantis se tornam mais complexas à medida que a comunicação com o ambiente permite a variação dos seus programas e critérios de decisão. Nesse sentido, há um ganho de diversidade no acesso à participação da comunicação da educação jurídica de seus membros à medida que as programações educativas das organizações estudantis permitem a aprendizagem do ambiente.

Este contato com o ambiente, permite a recepção da complexidade social desestruturada. Tais complexidades são recebidas como informações pelas organizações educativas. As estruturas internas da organização regularão por meio de quais informações se deixaram estimular, irritar e, com isto, podem programar as decisões educativas.

À luz das informações descritas acima a respeito das organizações estudantis da FDUFBA e da coleta de dados documentais realizada, é possível verificar que suas programações são irritadas por diversos sistemas funcionais da sociedade.

Tabela 11 – Irritações sistêmicas das organizações educativas da FDUFBA

ORGANIZAÇÃO	IRRITAÇÕES SISTÊMICAS					
	Direito	Ciência	Educação	Política	Mov. Sociais	Economia
CARB	X	X	X	X	X	
SAJU	X	X	X	X	X	X
CEPEJ	X	X	X			
PDRR	X	X	X	X	X	X
ADV JR.	X	X	X			X
ABDECON	X	X	X	X		X
MADÁS	X	X	X	X	X	
NCI	X	X	X			X
Conselho de Entidades	X	X	X	X	X	X
CCRIM	X	X	X	X	x	x

Fonte: elaboração do autor.

Conforme se observa, todas as organizações estudantis são irritadas pelo Sistema do Direito, da Ciência e da Educação Trata-se de estímulo comum, considerando que a universidade figura como acoplamento estrutural da Educação e da Ciência (LUHMANN, 2006, p.622) e que a participação na comunicação educativa do direito é comum a todas as organizações estudantis observadas, o que pressupõe as irritações/estímulos deste sistema.

O Sistema da política é aqui observado como ambiente que estimula as operações do CARB, do SAJU, do PDRR, da ABDECON, do Conselho de Entidades, das MADÁS e do CCRIM. Assim como o Sistema dos Movimentos Sociais estimulam/irritam as participações na comunicação educativa do direito das organizações estudantis como o CARB, o SAJU, o PDRR, o Conselho de Entidades, as MADÁS e o CCFRIM (FDUFBA, 2018).

Além da irritação destes sistemas parciais, também o sistema econômico estimula/irrita as decisões educativas das organizações estudantis. Foram observadas tais perturbações nas programações e decisões do SAJU, do PDRR, da ADV JR, da ABDECON, do NCI, do Conselho de Entidades e do CCRIM (FDUFBA, 2018).

Todas essas irritações sistêmicas, conforme ressaltado, repercutem na programação das organizações estudantis. Com efeito, a partir delas, os programas organizacionais regulam as decisões educativas organizacionais. São programas de decisão. Permitem que as organizações estabeleçam critérios para avaliação da comunicação educativa por elas emitida de acordo com o código do sistema a que estão vinculados (LUHMANN, 2010, p. 301).

Assim, tendo como base tais decisões, as organizações educativas estabelecem a forma e os critérios de ingresso de seus membros. Na UFBA, por exemplo, é o ENEM ou BI e não o vestibular, como anteriormente. Tais mudanças foram objeto de decisões organizacionais.

Elas também podem decidir a partir de quais programações pretendem incluir seus discentes no sistema educativo. No caso da educação superior, a educação jurídica, médica, sociológica, filosófica são alguns exemplos. E estas programações também podem ser reespecificadas como subprogramações: praxista, concursanda, acadêmica e popular, no caso da educação jurídica, conforme observado no capítulo 3.

No caso das organizações estudantis descritas acima, foi possível observar que elas desenvolvem as programações acadêmica, popular, praxista e concursanda.

Tabela 12 – Programações da educação jurídica por organização educativa na FDUFBA

ORGANIZAÇÃO	SUBPROGRAMAÇÕES DA EDUCAÇÃO JURÍDICA			
	Acadêmica	Popular	Praxista	Concursanda
FDUFBA	X	X	X	X
CARB	X	X	X	
SAJU	X	X	X	
CEPEJ	X			
PDRR	X	X		
ADV JR.	X		X	
ABDECON	X		X	
MADÁS	X	X	X	
NCI	X		X	X
Conselho de Entidades	X	X	X	
CCRIM	X			

Fonte: elaboração do autor.

Da análise dos dados relatados, foi possível observar que a programação acadêmica é aquela que mais condiciona e orienta o ensino, a pesquisa e a extensão das comunicações educativas do direito das organizações estudantis.

Todas as organizações estudantis pesquisadas desenvolvem em alguma medida operações educativas condicionadas pela programação acadêmica, isto é, propõem-se a estimular o desenvolvimento de saberes que orientem a prática de atividades relativas à docência e à pesquisa jurídica como caminhos profissionais.

Cumpra também que, para efeitos da presente observação, somente o NCI desenvolve comunicações relacionadas à programação concursanda, além da praxista e da acadêmica. Com efeito, a preparação para competições nacionais e internacionais de simulação de julgamentos (*moot court competitions*) vincula-se à programação concursanda, considerando-se que esta orienta e condiciona a educação jurídica voltada para a preparação para a realização de provas, exames escritos ou orais, o que se amolda a algumas das operações educativas do NCI.

Já em relação à educação jurídica popular, foi possível observar que o CARB, o SAJU, o PDRR, o Conselho de Entidades e a MADÁS são organizações estudantis que desenvolvem programações educativas com vistas à formação jurídica para advocacia vinculada a movimentos sociais, partidos, sindicatos, além da docência e da pesquisa jurídica.

Por fim, no que concerne à programação praxista, observa-se que as seguintes organizações discentes selecionaram tal programação educativa como referência para

suas decisões organizacionais sobre a educação jurídica: CARB, SAJU, CEPEJ, PDRR, ADV JR., ABDECON, Conselho de Entidades, MADÁS e o NCI.

Nesse sentido, optaram por orientar operações educativas, cuja formação jurídica vincula-se ao desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à atuação dos advogados, consultores, assessores jurídicos e profissionais que exercem funções jurídicas em cargos públicos privativos de bacharéis em Direito (ex.: procurador, juiz, promotor, defensor, analista jurídico).

5 EDUCAÇÃO JURÍDICA E A SEMÂNTICA DA INCLUSÃO E DA EXCLUSÃO DISCENTE NA FDUFBA

Vinha passando à nossa frente uma menina de uns 9 anos [...]. Perguntei: e como vocês aprendem? Ela me respondeu: formamos um pequeno grupo de seis pessoas em torno de um tema de interesse comum. Convidamos um professor para ser nosso assessor. Ele nos ajuda com informações bibliográficas e de internet. Estabelecemos, de comum acordo, um programa de trabalho de duas semanas. Durante esse tempo, lemos e pesquisamos. Ao cabo de duas semanas, nos reunimos para avaliar o que aprendemos e o que deixamos de aprender.

Rubem Alves (2001, p. 37)

5.1 EDUCAÇÃO JURÍDICA ENTRE ACESSO E INCLUSÃO

O acesso à Educação não implica, necessariamente, inclusão.

O contexto do caso em estudo pode justificar empiricamente esta afirmativa. O descompasso entre acesso e inclusão foi descrito em termos numéricos na seção introdutória, mas não custa lembrar. Será que é o caso da FDUFBA também? Vejamos do contexto ao caso.

A taxa de evasão universitária de todo o ensino superior brasileiro em 2017 é de 49%, alarmante, representando a ordem da metade dos ingressos (BRASIL, 2017). No âmbito da educação jurídica, os dados podem ser descritos sob a ótica do acesso às Faculdades de Direito. Em termos numéricos, pela quantidade: I) de graduandos em Direito: 862.324, em 2016 (BRASIL, 2016); II) de instituições de ensino do Direito: 1024, em 2015, importância que, já em 2014, ultrapassou o número de todos os cursos de direito somados em outros países do mundo (BRASIL, 2018c); III) de estudantes com bolsas de estudo ou financiamento estudantil público ou privado: em 2013, 48,6% do total de estudantes (FGV, 2014).

E por outro lado, quanto à inclusão na educação jurídica, pela: I) baixa pontuação dos estudantes de Direito nas provas do ENADE: em 2015, a média de acertos foi de 45,5% das questões, nota inferior a obtida por discentes de outros cursos no mesmo ano, como Economia (58,8%), psicologia (57%), administração (53,9%) e contábeis (51,5%) (BRASIL, 2016a, p. 33); II) baixa pontuação dos cursos de Direito na avaliação qualitativa do ENADE: em 2015, de 1062 cursos avaliados, somente 58 (5,4%) receberam

conceito 5 (nota máxima) e o conceito 2 (penúltima nota) foi o segundo mais frequente em nível nacional - 31,0%, correspondendo a 330 cursos (BRASIL, 2017, p. 107); III) baixa aprovação dos estudantes e bacharéis no exame da OAB: entre 2010 e 2015, somente pouco mais da metade dos participantes (56%) obteve aprovação (FGV, 2017b) e no último exame de 2017 (XXIII), houve reprovação de 83% dos examinandos (CONJUR, 2018).

A FDUFBA, no entanto, contrasta com esse cenário. Os dados quantitativos coletados sobre a educação jurídica prestada por esta organização contrapõem-se, em grande medida, ao contexto da educação jurídica brasileira apresentado.

O conceito de seus cursos matutino e noturno pela avaliação do MEC é elevado em relação aos demais: nota 4 (BRASIL, 2018a). A taxa de aprovação no Exame da OAB é alta. No último exame, de 2017, foi de 68,14%, enquanto que a média nacional foi 17,78% (FGV, 2017a). O acerto médio de questões do último ENADE, realizado em 2015 foi alto, 57,4, se comparada à média nacional de 45,6 (BRASIL, 2016a, p. 6).

Mas, a partir desses dados, seria possível supor que acesso e inclusão na FDUFBA caminham lado a lado. Antes, porém, cumpre perguntar: de que inclusão estamos tratando quando a relacionamos ao acesso à educação jurídica? À inclusão pela matrícula nas instituições de ensino do Direito? À inclusão do egresso no mercado de trabalho do Direito após os estudos? À inclusão no sistema econômico com o débito do financiamento estudantil (educação privada)? À inclusão ante a exclusão generalizada das desigualdades sociais?

À toda evidência, estas são perguntas relevantes e que merecem atenção própria em outros estudos, mas, à exceção da primeira, as demais estão no entorno da observação proposta nesta pesquisa.⁹⁹

No entanto, para observar o *corpus empirico* deste estudo, foi selecionada a forma inclusão/exclusão, originalmente desenvolvida por Luhmann (2013) no âmbito da teoria dos sistemas a partir das críticas de Neves (2018) à diferenciação funcional na

⁹⁹ A respeito da educação e sua relação com os objetivos educacionais, Luhmann menciona que o valor positivo do sistema educacional, no contexto da codificação mediável/não-mediável, não se limita a determinar se os objetivos educacionais foram alcançados ou não, como propositalmente faz crer a argumentação acima sobre os resultados do ensino jurídico brasileiro e da FDUFBA a partir dos dados mencionados. Segundo o autor, não é o que a pessoa faz com o conhecimento e a capacidade que lhe são concedidos em testes e avaliações que se constitui como critério suficiente para determinar a codificação do sistema educativo, mas a preparação para a fase posterior de aprendizagem do indivíduo, isto é, aquilo que todo participante da sociedade faz ao criar um currículo com eventos concretos e individuais de aprendizagem (2002, p. 46-47). No entanto, é importante dizer que esta codificação primária é complementada pela secundária (melhor/pior) que vai procurar estabelecer se a mediação foi bem sucedida ou não (LUHMANN, 2002, p. 73, 93).

modernidade periférica. Em específico, foram selecionadas quatro “faces” da forma inclusão/exclusão a partir dos desdobramentos conceituais de Mascareño (2012) e de Mascaraño com Carvajal (2015): inclusão por risco/exclusão por perigo; inclusão na exclusão/inclusão compensatória.¹⁰⁰

Por essa via, cumpre precisar o conceito de inclusão e exclusão e suas variadas “faces” à luz da teoria dos sistemas, no sentido de evidenciar como eles se mostram relevantes para análise dos dados empíricos coletados a respeito da educação jurídica da FDUFBA e de suas organizações e com vistas a destacar o seu potencial descritivo em relação à programação da FDUFBA de inclusão e exclusão discente no Sistema da Educação.

5.2 A SEMÂNTICA DA INCLUSÃO E DA EXCLUSÃO

A inclusão é a oportunidade de consideração social das pessoas. É o mecanismo da sociedade que constitui os seres humanos em pessoas. Em indivíduos capazes. Observar a inclusão, por essa via, é analisar a relação entre os sistemas sociais e os sistemas psíquicos, o modo pelo qual as pessoas participam da comunicação e se acoplam às expectativas sociais.¹⁰¹

A inclusão é o primado das sociedades diferenciadas funcionalmente.¹⁰² Trata-se do processo de “modernização da sociedade moderna” que se propõe a universalizar a inclusão de todos. Por essa via, todos devem ter personalidade jurídica (Sistema do Direito), poder votar (Sistema da Política), pagar dívidas (Sistema da Economia), aprender em instituições de ensino (Sistema da Educação), professar sua fé ou não (Sistema da Religião), segundo Luhmann (2010, p.449).

¹⁰⁰ Para Luhmann, a distinção entre risco e perigo assenta na incerteza em relação a danos futuros. Em suas palavras, “É possível considerar que o possível dano é consequência da decisão e então falamos de risco. E mais precisamente de risco da decisão. Ou bem se julga que o possível dano é provocado externamente, isto é, se lhe atribui ao entorno; e, neste caso, falamos de perigo” (1998, p. 67). Nesse mesmo caminho segue De Giorgi, para quem o risco decorre de uma decisão, ou seja, pode ser imputado a ela, de modo que as consequências da decisão podem ser atribuídas a ela. O perigo, porém, é aplicável quando os danos são imputados ao exterior, àquilo que não se tem um controle. (1988, p. 227)

¹⁰¹ A esse respeito Nassehi afirma que a produção da subjetividade se dá por meio da individualização, um caminho ou processo no qual as pessoas se acoplam às sociais. Nesse caminho, a inclusão constituiria os seres humanos em pessoas, o que permite descrever o contato entre o sistema psíquico e os sistemas sociais, não como um processo de associação, de relação de membro com uma organização, mas como um acoplamento estrutural (2002, p.127).

¹⁰² Nas sociedades tradicionais a inclusão era totalizante. Segundo Luhmann, neste modelo societal “[...] pertencimento significa plena inclusão - estar incluído só na organização e em nenhum outro lado, nem sequer em outras sociedades domésticas [...]” (2006, p. 663).

Trata-se de premissa que é assumida em cada um dos sistemas sociais singulares a partir de suas funções especificadas, sem tolerar a estratificação e operando na simultaneidade (DI GIORGI, 2015). Cada sistema funcional, no entanto, condiciona a inclusão de acordo com seus critérios. Ela vai depender, então, das possibilidades de participação da pessoa nas oportunidades de comunicação altamente diferenciadas da sociedade moderna. Com isso, modifica, a cada momento, seus acoplamentos estruturais com tais sistemas (LUHMANN, 2006, p. 495).¹⁰³

Como decorrência da diferenciação funcional, a inclusão em um sistema parcial não irá pressupor a inclusão nos demais. Assim, não existirá uma instância central que supervisione a inclusão e a exclusão. Por exemplo, o credor não será incluído/excluído como aluno ou professor na comunicação educativa em função da posição que ocupa no sistema econômico. Cada sistema parcial estabelece, então, condições e formas próprias de programar a inclusão das pessoas (STICHWEH, 2013, p. 58), inclusive o educativo.

A inclusão vai depender das diferentes oportunidades de comunicação programadas com exclusividade pelos sistemas parciais da sociedade moderna (ex.: a votação na Política; a aprendizagem na Educação; o pagamento na Economia). Mesmo com o primado da diferenciação funcional, da inclusão generalizada e da premissa de os indivíduos participarem de todas as comunicações sociais, há critérios para a inclusão nos sistemas parciais (LUHMANN, 2013, p. 37).¹⁰⁴

Nada obstante, inclusão também não significa que haja participação bem-sucedida da pessoa junto à comunicação. Os indivíduos participam em posições diferentes na comunicação dos sistemas parciais. Há diferenciação de papéis (ex.: professores/estudantes, governantes/governados, produtores/consumidores, juízes/jurisdicionados, médicos/pacientes, sacerdotes/leigos, etc.), conforme apontam Nassehi (2002, p. 134) e Bora (2009).

Além disso, há assimetrias entre os papéis. Segundo Luhmann, as pessoas incluídas nos sistemas parciais podem desempenhar dois tipos de papel sociais:

¹⁰³ O tema da inclusão/exclusão é tratado tardiamente nas obras de Luhmann e a compatibilidade da diferenciação funcional com as desigualdades sociais é alvo de severas críticas na literatura. Inicialmente, o trabalho de Neves (2018) foi essencial para que Luhmann pudesse rever o primado da diferenciação funcional, trazendo novas perspectivas para observação da desigualdade social a partir da forma inclusão/exclusão. Mais recentemente outros autores brasileiros apontaram críticas à teoria dos sistemas e o pensamento luhmanniano. Nesse sentido, conferir BACHUR, 2012; 2013; DUTRA, 2013; JESSÉ, 2013; 1014.

¹⁰⁴ Vale dizer que a teoria da inclusão/exclusão de Luhmann não admite uma exclusão total da sociedade, embora o autor reconheça um efeito generalizado caso a forma inclusão/exclusão se constitua como metadiferença para mediatizar os códigos dos sistemas parciais (2006, p. 501).

prestadores ou público/cliente. Trata-se de papéis assimétricos, inovação que decorre da independência em relação aos demais papéis, conforme mencionados acima (LUHMANN, 2002, p.55).

Eles garantem formas de interação mais exigentes, o que, porém, não altera, para Luhmann, o primado da inclusão generalizada no âmbito da diferenciação funcional (2006, p. 654, 833).¹⁰⁵

No entanto, se nos sistemas funcionais o ponto de partida assumido por Luhmann é a inclusão generalizada, em relação aos sistemas de organização o mesmo não ocorre. Para estes, a participação das decisões organizacionais é limitada a quase todos, porque, à exceção dos membros eleitos de forma altamente seletiva, a organização exclui a todos (2006, p. 669).

Isto quer dizer que toda a população, salvo os membros incluídos, se encontra excluída da condição de associado a uma organização determinada (LUHMANN, 2010, p.448)¹⁰⁶

Por meio do sistema organizacional as pessoas podem ser tratadas de formas distintas, mesmo quando têm o mesmo acesso. Com isso, as organizações dos sistemas funcionais ao mesmo tempo regulam a inclusão generalizada no acesso, mas parte do pressuposto do tratamento das pessoas de forma assimétrica, diferenciando-as, após o acesso.

Por esse caminho, o sistema funcional, auxiliado por seus sistemas de organização, pratica, a um só tempo, inclusão e exclusão, embora a exclusão seja normal e a inclusão excepcional (LUHMANN, 2010, p. 449).

A inclusão pressupõe a exclusão como outro lado da forma, isto é, a existência de pessoas não incluídas na participação da comunicação dos sistemas parciais. Trata-se da forma inclusão/exclusão, que encontra variantes históricas de acordo com cada tipo de

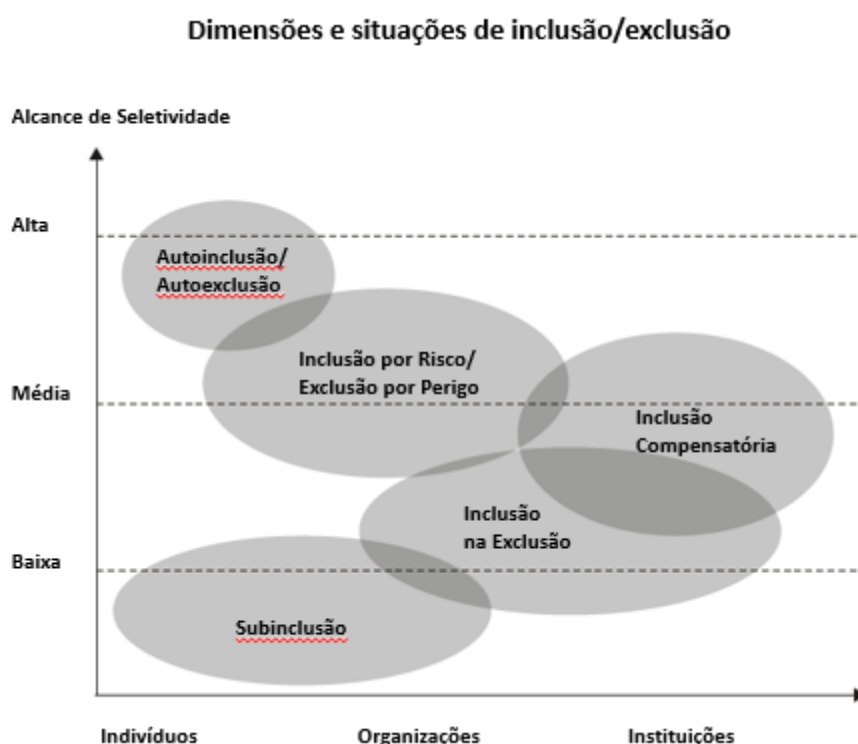
¹⁰⁵ Luhmann excepciona situações em que a inclusão/exclusão mediatiza os códigos dos sistemas funcionais, tornando-se uma meta-diferença, embora não chegue a postular a eliminação total da *autopoiesis* e a conseqüente diferenciação funcional (LUHMANN, 2006, p. 501-502). Quanto a esta questão, conferir Neves (2018); Nassehi, (2002); Stichweh, (2013).

¹⁰⁶ Livre tradução do original “Esto quiere decir que toda la población, salvo los miembros incluidos, se encuentra excluida de la membrecía en una organización determinada” (LUHMANN, 2010, p.448).

sociedade (estamental, segmentária, diferenciada funcionalmente), conforme aponta Luhmann (2013, p. 19).¹⁰⁷

A partir da forma inclusão/exclusão desenvolvida para observar a desigualdade social no sistema sociedade, Mascareño (2012) e Carvajal (2015) desdobrarão, conceitualmente, a inclusão e a exclusão nas sociedades diferenciadas funcionalmente em cinco dimensões: autoinclusão/autoexclusão; inclusão por risco/exclusão por perigo; subinclusão; inclusão na exclusão; inclusão compensatória.

FIGURA 23 – Dimensões e situação de inclusão/exclusão para Mascareño e Carvajal (2015)



Fonte: Mascareño e Cavara (2015, p. 134, tradução livre)

A autoinclusão e autoexclusão remetem a uma situação na qual as pessoas escolhem participar, ou não, de prestações sociais específicas dos sistemas de função. (MASCAREÑO, CARVAJAL, 2015, p. 134).

¹⁰⁷ Considerando esses pressupostos, De Giorgi (1984; 2018) explica os Direitos Humanos estão relacionados ao excesso de alteridade gerado pela exclusão, considerando que eles não podem ser negados na sociedade moderna. Levando tal premissa adiante Carneiro (no prelo) vai observar que os Direitos Humanos cumprem a função simbólica de manter incluído o excedente e nesse contexto a judicialização ficará simbólica, argumentação já iniciada e Carneiro (2013).

A decisão de participar ou não do processo seletivo para ingresso em uma das organizações estudantis da FDUFBA é um exemplo de autoinclusão/autoexclusão.¹⁰⁸

Explica-se: o discente que não se inscreveu (autoexclusão) não perde a oportunidade de se inscrever semestre seguinte, de modo que pode ter novamente a chance do acesso àquilo que lhe interessava (autoinclusão).¹⁰⁹

A forma inclusão por risco/exclusão por perigo é observada em situações nas quais aquelas pessoas não participam da tomada das decisões que as afetam ou não podem evitar os danos que decorrem dela (exclusão por perigo). Nesse caso, os excluídos por perigo são incluídos no perigo da decisão e se sujeitam aos riscos selecionados por outras pessoas, que escolhem sabendo os eventuais danos resultantes da decisão para si e para terceiros (inclusão por risco) (MASCAREÑO, CARVAJAL, 2015, p. 135).

A decisão do orientador de uma organização estudantil de deixar a orientação da instituição sem diálogo prévio com os discentes é um exemplo de exclusão por perigo e inclusão por risco. Afinal, as atividades da organização e os discentes serão afetados por uma decisão que não participaram (exclusão do perigo), bem como serão inseridos nos riscos dessa decisão de terceiro (inclusão por risco).

A subinclusão, tipo declaradamente importado de Neves (2007, p. 197-198; 2016, p. 251-256; 2018, p. 132-139) por Mascareño e Carvajal (2015, p. 138), refere-se a um *déficit* de condições institucionais que tornam viável a garantia de direitos fundamentais aos cidadãos. Trata-se da negação de direitos que impede qualquer possibilidade de inclusão positiva como pessoa nas prestações organizacionais, embora estejam elas sujeitas a obrigações que envolvem ameaças físicas para o desvio das condutas expressas em normas (NEVES, 2016, p. 252-253).

Algumas das organizações estudantis pesquisadas utilizam o critério da vulnerabilidade social para a prestação de seus serviços jurídicos. O SAJU, por exemplo, por meio de sua Assessoria Jurídica, presta serviços jurídico-políticos a movimentos sociais e atendem pessoas em situação de vulnerabilidade social, como os participantes do Movimento dos Sem Teto da Bahia (MSTB), à evidência um movimento social que luta pelo direito de pessoas subincluídas.

¹⁰⁸ Na UFBA, as disciplinas oferecidas a cada semestre para matrícula não são fixas. Respeitado o choque de horário, isso significa que os discentes podem escolher quais disciplinas e a quantidade de componentes curriculares deseja se matricular. Além disso, no caso de algumas disciplinas com maior demanda, são oferecidas mais de uma turma, normalmente com diversidade de professores.

¹⁰⁹ Importante dizer que a UFBA prevê o cancelamento de matrícula (jubilamento) caso a duração do curso seja ultrapassada, além de outras modalidades dispostas no artigo 75 do Regulamento de Ensino de Graduação e Pós-graduação (BRASIL, 2015).

A inclusão na exclusão, por sua vez, refere-se a situações que implicam inclusão, mas em uma posição de subordinação em relação a outras categorias sociais. Dessa forma, incluir na exclusão pressupõe uma assimetria entre grupos, geralmente justificada por questões tradicionais ou de regras comunitárias, nos quais as semânticas de grupo e os jogos de linguagem cumprem um forte papel (MASCAREÑO, CARVAJAL, 2015, p.137).

A inclusão compensatória, a seu turno, é apontada para Mascareño e Carvajal (2015, p. 136) como a forma mais tradicional de inclusão. Segundo os autores, habitualmente, ela está associada ao reestabelecimento de situações de injusta e ilegítima desigualdade, em geral são assumidas como temporárias. A inclusão compensatória é levada a efeito por organizações públicas ou privada que por meio de subsídios, legislações, políticas públicas ou ações específicas buscam equilibrar situações de desigualdade temporárias como doenças, desemprego recente, assistência a crianças e idosos.

A inclusão compensatória pode ser observada como o outro lado da inclusão na exclusão, tendo em vista que aquela pressupõe a identificação da existência de uma situação de exclusão e atua no sentido de reincluir em determinado grupo aquele que precisa de intervenção em razão de desigualdade anterior (MASCAREÑO, CARVAJAL, 2015, p. 136).

A inclusão compensatória pode ser observada na atuação das organizações estudantis em favor de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Isso ocorre, por exemplo, na atuação da ABDECON, quando tutela o direito de portadores de necessidades especiais, em demandas consumeristas.

5.3 A SEMÂNTICA DA INCLUSÃO E DA EXCLUSÃO DISCENTE NA FDUFBA

As diversas faces da inclusão e da exclusão mencionadas anteriormente foram relevantes para a observação da inclusão e da exclusão no Sistema da Educação programados pela educação jurídica na FDUFBA.

Dentre elas, a inclusão por risco, a exclusão por perigo, a inclusão na exclusão e a inclusão compensatória foram de especial importância para os objetivos desta pesquisa. Elas também foram escolhidas como aparato teórico-conceitual da observação (e

redução) da complexidade interna do sistema de organização FDUFBA e de suas organizações estudantis.

A partir delas foi possível observar como as programações da educação jurídica da FDUFBA (acadêmica, praxista, popular, concursanda) medeiam a inclusão e a exclusão de seus discente na comunicação do Sistema da Educação.

Foi possível verificar nos capítulos 3 e 4 que se tratam de programações selecionadas pela organização FDUFBA e pelas organizações estudantis que buscam desenvolver a educação jurídica por meio de ensino, extensão e pesquisa na FDUFBA.¹¹⁰

Na próxima subseção, cumpre observar como as organizações estudantis descrevem a inclusão e a exclusão discente no Sistema da Educação a partir dos programas da educação jurídica da FDUFBA, ratificando, ou não, o quanto já verificado a partir da análise documental e na análise do questionário expressas nos capítulos antecedentes.

Para trilhar esse caminho, foram de grande valor os debates ocorridos por ocasião do grupo focal realizado junto a representantes das organizações discentes. Estes discentes se pronunciaram a respeito das programações da FDUFBA e das decisões que as determinam, relacionando-as com os limites e possibilidades de sua inclusão no Sistema da Educação a partir das programações da FDUFBA.¹¹¹

5.3.1 Inclusão na exclusão

A inclusão na exclusão foi uma das faces da forma inclusão/exclusão observada na comunicação educativa do direito programada pela FDUFBA. A respeito dela as organizações estudantis se manifestaram por meio de seus representantes, evidenciando como as programações da educação jurídica da FDUFBA programam a inclusão e a exclusão discente no sistema da educação.

No sentido de contextualizar a questão, no início dos debates do grupo focal, Berlin, um dos referidos representantes estudantis das organizações discentes - aqui

¹¹⁰ No contexto da graduação, o processo de ensino e aprendizagem intencional das teorias e métodos se faz tão ou mais importante que a prestação científica que é comunicada pela organização FDUFBA ou pelas organizações estudantis. Quando se utiliza a didática universitária, por exemplo, para decidir, considerando critérios pedagógicos, qual será o método ou obra utilizada no desenvolvimento de uma pesquisa, é possível observá-la como um acoplamento estrutural entre o Sistema da Educação e o sistema da ciência (LUHMANN, 2006, p. 622).

¹¹¹ No mesmo sentido, sinalizaram participantes da reunião administrativa do NPE e do NPJ, além dos membros das organizações discentes. Assim também, as respostas ao questionário Conferir a seção 3 a respeito.

identificado por seu pseudônimo, assim como as demais - faz um histórico das prestações educativas da FDUFBA que cabe mencionar. Segundo ele,

a faculdade já se preocupou bastante com a formação do ensino profissional propriamente dito, voltada para o ingresso no mercado de trabalho desse estudante de direito [**programação praxista**]. Em um determinado período, se preocupou também com a preparação para concursos públicos, até para a prova da Ordem dos Advogados [**programação concursanda**]. E, aí, o que eu percebo é que cada vez mais as gerações que vão sendo formadas na Faculdade de Direito estão com um perfil diferente [...] a gente tem os estudantes começando a buscar novas formas de fazer Ciência [**programação acadêmica**] e de buscar novas formas de suprir lacuna que essa própria Faculdade de Direito não disponibiliza (Organização Berlim, sem grifo no original).

Em relação a tais modelos de programação da formação jurídica mencionados por Berlim, é possível verificar a existência de programações centrais e periféricas da educação jurídica que condicionam e orientam operações educativas do direito na FDUFBA, conforme apontado no capítulo 3.

As programações centrais da educação jurídica da FDUFBA são as programações praxista e concursanda, que se identificam na fala de Berlim, no primeiro caso, com a preparação profissionalizante, praxista, voltada ao mercado de trabalho do Sistema do Direito; e, no segundo caso, a preparação para aprovação em concursos, a concursanda.¹¹²

Para Helsinki, estas duas programações são as que mais condicionam e orientam as operações da educação do direito na FDUFBA:

[Educação jurídica] para concurso, obviamente, porque as questões das provas são voltadas para concurso, os exemplos são de questões de concurso, vai falar de uma doutrina, fala-se “ah, gente, essa daqui caiu em questão de concurso” para justificar a importância de uma matéria é falado “ah, mas caiu em concurso” [**programação concursanda**].

¹¹² Importante mencionar que em dinâmica realizada com os participantes do grupo focal houve consenso entre todos os participantes das organizações discentes a respeito de quais programações são centrais e quais programações são periféricas na educação jurídica da FDUFBA. Houve divergência, porém, em relação a quais programações centrais eram desenvolvidas com maior primazia, se a praxista ou a concursanda. O mesmo em relação a saber quais programações periféricas condicionavam e orientavam com maior frequência as operações educativas da FDUFBA, se a programação popular ou a acadêmica.

[Educação] profissionalizante, porque é uma consequência do direito [...] nas aulas de processo se pensa naquela prática processual profissional, são poucas críticas feitas inclusive [**programação praxista**] (Organização Helsinki, sem grifo no original).

Oslo ratifica:

As questões de prova. São questões de concurso. Questões de marcar (Organização Oslo).

Nairóbi, porém, diverge, apontando para a primazia da programação praxista:

Eu conto no dedo as matérias em que os professores fazem questões de marcar [...] meus colegas até querem uma aula para concurso [...] mas o que eu mais vejo é o ensino profissionalizante, o uso de casos práticos, do escritório (Organização Nairóbi).

Tóquio retruca em favor de Oslo e de Helsinki, afirmando que

o curso tem essa questão concurseira por ser muito conteudista. Você engole tudo e deposita na prova. E acabou [**programação concursanda**]. Em segundo lugar, seria a formação prática, mas com a ressalva de que ao pé da letra a sala de aula não lhe dá as competências de um profissional prático, da prática profissional do direito. [**programação praxista**].

Já as programações popular e acadêmica, apesar de figurarem como objeto de elevada expectativa discente, são programações periféricas da FDUFBA, afirmaram os discentes. A programação acadêmica, apontada na fala de Berlim, também foi objeto de consideração por Helsinki, que verificou se tratar de objeto de resistência entre os professores:

Por último, o acadêmico [**programação acadêmica**]. Existe uma resistência, uma ojeriza, talvez, dos professores de fomentar pesquisa, de perguntar o que os alunos estão pesquisando. Um professor ou outro

fala como se fosse uma coisa muito diferente. “Inclusive eu gosto de pesquisa” (Organização Helsinki, sem grifo no original).

Denver complementa:

Hoje tem muito mais pesquisa do que antes, mas é muito fechado. **[programação acadêmica]**. Saem uns editais ninguém fica sabendo. É um negócio meio escondido [...]. Ninguém sabe direito como funciona. E depois a formação jurídico-popular, pelo perfil de estudante da faculdade mesmo [...] e o corpo docente da faculdade não é muito preocupado com questões sociais. São poucos professores e esta Faculdade é a cara dos seus professores (Organização Denver, sem grifo no original).

Em seguida, Tóquio comenta sobre a programação acadêmica, como programação periférica:

Por fim, o perfil acadêmico [de educação jurídica], porque a pesquisa é prática completamente marginalizada dentro da Faculdade e você pode sair do curso sem ter feito pesquisa. Basta você fazer uma monografia que não tem metodologia, que você fez um aprofundamento de estudo. Para muita gente a monografia é uma primeira experiência de pesquisa. Para mim das quatro [programações] é a que tem a maior deficiência. É muito fácil você se formar sem ter feito nenhuma pesquisa aqui [...] fica para lenda universitária do tripé universitário, junto com o saci e o boitatá (Organização Tóquio).

A relação entre as programações centrais e periféricas evidenciam a inclusão na exclusão e a inclusão compensatória na FDUFBA. Nesse sentido, os dados coletados através de grupo focal confirmam aqueles obtidos por via documental e por meio de questionário, já explicitado nos capítulos antecedentes, no sentido de que há uma forte tendência ao desenvolvimento da programações praxista e concursanda na FDUFBA, as programações centrais.

Com isso, o acesso dos estudantes à FDUFBA conduziria majoritariamente, na ótica dos discentes e das organizações discentes, à inclusão discente no sistema educativo a partir das programações praxista e concursanda.

No entanto, o acesso ao Curso de Direito na UFBA também seria acompanhado da exclusão discente no Sistema da Educação. Em específico, as oportunidades de participação na comunicação educativa do direito orientadas e condicionadas pelas programações acadêmica e popular, afinal os dados coletados apontaram que se tratam de programações periféricas, em que há pouco ou nenhum desenvolvimento na FDUFBA.

Apesar do pouco ou inexistente desenvolvimento na FDUFBA, as programações periféricas são objeto de maior expectativa entre os discentes e entre os participantes do grupo focal realizado. Segundo Tóquio, por exemplo,

A pesquisa e a intervenção social como resultado da pesquisa é o motivo de existência da universidade. Foi para isso que a universidade foi pensada [...] ela só interessa se se endereça aos problemas que nos atinge, os problemas sociais, a desigualdade social, os problemas dos nossos tempos. A universidade cumpre a sua função quando ela cumpre essas duas coisas [**programação acadêmica e popular**] (Organização Tóquio).

E apoiada por Tóquio, dispara:

Tem muita gente que entra na universidade para estudar para concurso [**programação concursanda**]. Mas isso é uma distorção da função da universidade. Então deveria estar fora [como programação] da Universidade (Organização Tóquio, sem grifo no original).

Estas opiniões corroboram o quando evidenciado pelos demais respondentes do questionário aplicado no Capítulo 3, porém, com o destaque de que há uma repulsa de alguns representantes das organizações estudantis em relação à programação concursanda, embora não unânime.

5.3.2 Exclusão por perigo e inclusão por risco

A quebra de expectativas discentes em relação às programações da educação jurídica da FDUFBA relatadas até então podem ser observadas como um indício de que há insuficiência da participação estudantil no processo de tomada das decisões a respeito daqueles programas da educação jurídica da FDUFBA.

Foi possível observar que as expectativas discentes comunicadas não se adequam às programações centrais da educação jurídica desenvolvidas na FDUFBA, mas, sim, às programações periféricas das organizações discentes.

Com efeito, 62% dos discentes que participaram do questionário aplicado nesta pesquisa apontaram que as programações das organizações estudantis oferecem as melhores oportunidades de aprendizagem do Direito na FDUFBA.

Seguindo este caminho Moscou comparou a inclusão no sistema educativo programada pelas organizações estudantis e pela FDUFBA:

Vejo várias pessoas dizendo que aprendem muito mais na [organização Moscou] do que em sala de aula [...]. Daí eu me pergunto: por que você vai para sala de aula, se você não aprende, se você na organização aprende mais que na sala de aula? Tem alguma coisa errada nesse cálculo. É uma equação que não fecha (Organização Moscou).

Sobre isso Denver sugere

Tem estudante que vai para extensão [referência às atividades das organizações estudantis] e não vai para aula (risos). Se esses estudantes todos se mobilizassem para fazer algo ... (Organização Denver).

Esse mesmo caminho é seguido por discentes que responderam à questão aberta do questionário aplicado junto aos discentes da FDUFBA. Tal pergunta referia-se a “Quais oportunidades da educação jurídica oferecidas na FDUFBA promovem maior aprendizagem do Direito”.¹¹³

Um dos respondentes se manifesta assim:

Acredito que a melhor oportunidade para educação jurídica não é oferecida pela FDUFBA [...] mas pelo SAJU, CEPEJ, ABDECON [...] (Respondente não identificado do questionário).

¹¹³ Conferir o questionário na íntegra no Apêndice A.

Outra resposta segue caminho semelhante:

Acredito que a maior aprendizagem acontece nas práticas das Extensões, principalmente o SAJU, o NCI, a ABDECOM, o CCRIM e a ADV Junior. É onde os alunos se sentem mais motivados a aprender e, na maioria das vezes, atuam por conta própria (Respondente não identificado do questionário).

E mais outra:

A sala de aula por si só não tem estimulado nada. Hoje o que oxigena a Faculdade de Direito da UFBA são projetos geridos por estudantes (Respondente não identificado do questionário).

Uma mais:

Os grupos de extensão (SAJU, ADV, etc.), que transmitem conteúdo prático e desenvolvem habilidades e competências que não são encontradas na sala de aula (Respondente não identificado do questionário).

O descompasso entre as expectativas discentes comunicadas e as programações da educação jurídica desenvolvidas pela FDUFBA, somado ao *déficit* de participação estudantil na decisão destas programações, é observada como uma exclusão por perigo dos estudantes.

Observar-se que eles vêm sendo afetados por decisões organizacionais da FDUFBA, contrárias aos seus interesses manifestos, sem que possam participar do processo de tomada destas decisões, ou com participação limitada (MASCAREÑO; CARVAJAL, 2015, p. 135).

A esse respeito é ilustrativo o fato apontado por Helsinki quando as organizações estudantis foram questionadas a respeito da participação discente na elaboração do Projeto Político-pedagógico do Curso da FDUFBA, instrumento que evidencia elementos das programações da FDUFBA e que influenciará na vida de todos os estudantes e das organizações discentes:

Fomos convidados “do nada”. Dia tal vai ser decidido. **Mas fica logo claro. Estudante não vota. A sigla já fala.** O núcleo é **docente** estruturante. Nós estaríamos lá para dar opinião. Não para votar. Talvez seríamos ouvidos. A sorte é que os professores que estavam lá, eles iriam nos ouvir (Organização Helsinki, sem grifo no original).

Nairóbi apoia em parte:

Enquanto entidade a gente está sendo convidado parcialmente [para as reuniões] (Organização Nairóbi).

Mas Denver negava:

Não. A gente só recebe, enquanto entidade, enquanto aluno, a gente só recebe as bombas. O NDE, se você fizer uma pesquisa com a faculdade inteira, ninguém está sabendo o que está sendo feito e depois vai sair um projeto pedagógico aí. Ou ele vai sair completamente genérico, que é uma perspectiva otimista. Ou ele vai ser extremamente enviesado para o perfil que esta faculdade não tem [...]. Enquanto aluno, a gente vive no escuro aqui na faculdade. As decisões chegam. Os professores tomam decisões aleatórias... (Organização Denver)

Helsinki esclarece sua opinião:

Só convidaram para participar de uma reunião do NDE que tinha como temática o NPJ. Daí convidaram a [organização estudantil citada] para participar por conta do NPJ. (Organização Helsinki)

Diante do debate Denver reflete:

O projeto pedagógico é, antes de tudo, para os estudantes. Não para os professores que estão aqui. Nada mais justo que o Projeto Pedagógico ter a cara dos estudantes que estão aqui na Faculdade de Direito [...] para quem esta educação superior está servindo, mas [...] a gente não participa deste processo, não sabe o que está sendo feito (Organização Denver).

O diálogo evidencia a pouca participação dos discentes no processo de tomada de decisão relativa às programações da educação jurídica da FDUFBA contidas no projeto político pedagógico de curso, que, à época da realização do grupo focal, se encontrava em fase de elaboração para a visita dos avaliadores do MEC.¹¹⁴ Quando perguntados de forma mais genérica sobre a participação das organizações estudantis nas programações da educação jurídica da FDUFBA, Oslo reflete que:

Primeiro, a gente precisa saber a que a faculdade se propõe, porque não está claro. Nunca esteve. Falta informação (Organização Oslo).

No entanto, cumpre lembrar a advertência, anteriormente feita por Denver,

A Faculdade em geral não gosta muito da gente. A Universidade até quer. Lá em Ondina e São Lázaro a gente é muito querido. Aqui [na FDUFBA] os professores não levam a gente muito a sério [...] e tudo que a gente vai fazer, já fica o clima “será que vai vir alguma bomba aí” (Organização Denver).

A opinião de Denver é amenizada por Nairóbi

Melhorou bastante da última gestão [de Diretor da FDUFBA] para cá. A gente meio que se uniu. Agora a gente tem uma frente única, que é o Conselho de Entidades. Hoje já nos chamam para conversar e explicam o que se quer fazer e nós já vamos na defensiva. Assim, todo mundo já tomou porrada e vai na defensiva, mas tem que reconhecer que na direção nova [da FDUFBA] está muito melhor do que sempre foi. A gente é chamado para conversar, é chamado para reunião, hoje temos sala (Organização Nairóbi).¹¹⁵

¹¹⁴ Segundo o Regimento interno da FDUFBA, os representantes dos discentes têm assento nas decisões da Congregação e demais órgãos colegiados da FDUFBA. Porém, a todos os discentes é garantido tão somente um voto em todas as matérias. A exceção a esta regra foi inaugurada no ano de 2017 quando da eleição do Gestor da Diretoria e Vice-diretoria da FDUFBA, na qual foi reconhecida a paridade de votos entre professores, docentes e servidores. Mas, até então, esteve limitada a esta votação. É o que se observa diante da recente votação para a Coordenação do Colegiado, gestão 2018-2020, que não obedeceu tal regra e figura em franco descompasso à simetria relativa à votação para Reitor da UFBA, para Diretor e Vice-diretor da FDUFBA que requerem a consulta e participação dos estudantes com voto paritário - conforme disposição do art. 16 do Regimento Interno da FDUFBA.

¹¹⁵ Para maiores informações sobre o Conselho das Entidades, conferir a seção 4.2.8 no capítulo 4.

Mas Denver prossegue

A gente é chamado, porque com a antiga direção [da FDUFBA] se percebeu que se a gente se juntasse ia ter uma quantidade de estudante na Faculdade muito grande [...]. Então é melhor que se chame para conversar antes de decidir as coisas do que esperar que a gente faça alguma coisa. Que saia uma nota de repúdio, uma mobilização [...] (Organização Denver).

Helsinki aproveita para contextualizar

O atual diretor [...] foi muito ativo da [organização estudantil citada]. Eu acho que tem um reconhecimento com as instituições. A Faculdade passou a enxergar uma identidade das instituições. Por exemplo, vou buscar Helsinki por isso. Vou buscar o Conselho [das Entidades], porque nele eu alcanço as identidades [das organizações estudantis] (Organização Helsinki).

E Oslo reflete

Eu acho que o que falta mesmo é comunicação. Não da nossa parte, mas da instituição querer dialogar com a gente [...]. Eu acho importante esse diálogo. É o que está faltando no meu ponto de vista entre a Faculdade de Direito da UFBA e as entidades estudantis é uma parceria maior (Organização Oslo).

Este debate revela, na opinião dos representantes das organizações estudantis, que, de um lado, há falta de transparência a respeito das decisões acadêmicas e administrativas na FDUFBA, inclusive as que tratam das programações educativas do direito, e, de outro uma repulsa em relação à participação dos estudantes no processo de tomada de decisão. No entanto, cumpre ressaltar, que houve melhoras na atual gestão, conforme apontam Helsinki e Nairóbi.

Tais relatos descrevem uma inclusão por risco dos discentes e de suas organizações, levando em consideração que, além de excluídos nos processos de tomada de decisão acadêmica-organizacional da FDUFBA, eles são incluídos nas consequências

destas decisões que afetam sua inclusão na comunicação da educação do direito. Decisões cujos riscos foram assumidos por outras pessoas (docentes), o que revela o *déficit* de participação discente na tomada de decisão das programações educativas do direito na FDUFBA (MASCAREÑO; CARVAJAL, 2015, p. 135).

5.3.3 Inclusão compensatória

As expectativas discentes sobre a sua própria inclusão no Sistema da Educação são subestimadas na FDUFBA. Os relatos descritos e os demais dados coletados nesta pesquisa seguem neste caminho. Tal observação acaba por revelar uma inclusão na exclusão discente, afinal os estudantes são incluídos em posição assimétrica na organização FDUFBA e a participação deles nos processos de tomada de decisão das programações quando não é limitada, é inexistente.

O mesmo, porém, não ocorre no âmbito da organização estudantil cujas decisões a respeito das programações da educação jurídica decorre de processo de tomada de decisão interno às entidades. Seus membros discentes deliberam e decidem, como é o caso da maioria das organizações estudantis em que, mesmo com professores orientadores, as decisões relativas à programação educativa e gerencial são tomadas por seus membros estudantes.

A respeito da autonomia discente, em resposta à questão aberta do questionário aplicado nesta pesquisa, foi possível colher as seguintes manifestações dos discentes respondentes a este respeito. Em uma delas, com acidez, a omissão da FDUFBA e dos docentes é criticada, enquanto as organizações discentes e suas atividades são elogiadas:

As extensões [organizações estudantis] são mais organizadas [do que os grupos de pesquisa]. Acho que isso se deve ao fato de que são os alunos os principais gestores das extensões, a exemplo da ADV Junior, NCI, SAJU e ABDECON. [...] são muito organizados e composto por pessoas muito dedicadas. [...]. Infelizmente, a faculdade não dá quase nenhum apoio. Os estudantes que têm que se virar para arrumar as salas das extensões (há umas que nem sala tem), a faculdade não ajuda a financiar viagens e os professores que, teoricamente, são técnicos ou coordenadores, mal aparecem. Fica tudo a cargo dos alunos. Depois a FDUFBA quer se gabar no site como se isso se devesse à instituição (Respondente não identificado do questionário).

Outro respondente da mesma questão indicou que as organizações discentes promovem as maiores oportunidades de aprendizagem da FDUFBA e ainda mencionou questões relativas à gestão das entidades estudantis nos seguintes termos:

Através do desenvolvimento de extensões que, normalmente, apesar de terem suporte de um ou dois professores, possuem grande autonomia dos alunos, como ADV JR, NCI, SAJU e outros (Respondente não identificado do questionário).

No mesmo sentido, outra resposta ratificou o ponto de vista anterior:

As extensões criadas e gerenciadas pelos alunos são essenciais e uma parte importantíssima da aprendizagem jurídica na FDUFBA.

Ainda sobre a autonomia, as organizações estudantis observam tal questão sob a ótica da importância, ou não, de professores orientadores. Sobre isso, Berlim afirma ser

bem crítico em relação a [...] obrigatoriedade do professor orientador, que a tudo que é feito, qualquer evento ou atividade de extensão é preciso de um coordenador científico [...] ao mesmo tempo a faculdade propõe autonomia do estudante [...] e está tolhendo o estudante a todo momento dizendo que ele não pode fazer um evento, uma extensão universitária e que ele precisa dessa figura que muitas vezes a gente sabe que o professor muitas vezes só funciona com uma figura estritamente burocrática (Organização Berlim).

No caso de algumas organizações estudantis, que dependem de orientação formal docente para viabilizar o seu funcionamento junto à FDUFBA, como extensão, por exemplo, a autonomia é observada a partir do abandono por parte de alguns docentes que se colocam como coordenadores. Segundo Moscou

Os professores em sua maioria estão preocupados com seus escritórios, seus cargos [...] e todo mundo só tem professor orientador por obrigação. A maioria dos professores orientadores são fantasmas (Organização Moscou).

Oslo discorda, porém, afirma que seu caso é uma exceção:

A supervisão científica desempenha um papel muito importante na organização [...] há apoio e orientação na execução das atividades para gente melhorar nosso desempenho e consolidar o nosso papel no cenário acadêmico e na sociedade [...] embora seja uma exceção (Organização Oslo).

Helsinki menciona que, em seu caso, a orientação nunca foi bem-vista, mas que isso está mudando:

[A organização Helsinki] nunca precisou, na verdade, de um professor, porque se pensava que poderia ser uma ameaça a autonomia. Agora a perspectiva tem mudado... (Organização Helsinki).

Diante do debate, Rio reflete sobre as duas posições e sustenta que

o próprio papel do professor depende de como a instituição irá se vincular. Eu acho que quase todas extensões, se não todas, sempre prezaram pela autonomia do aluno, eu acho que em certa medida isso vai depender do que a instituição espera [...]. No nosso caso, o nosso orientador é o professor [...], o que nós esperamos dele é quase nada, e ele supre isso (sic) (risos). Nós já estruturamos nosso projeto com grande autonomia do estudante. Construimos de uma forma que nós mesmos supríssemos nossas carências e acho que não vincular diretamente ao professor tanto as nossas praticas nos dá uma maior autonomia para mudar um pouco, para colocar uma pauta que um professor não fosse gostar nas nossas discussões (Organização Rio).

Nairóbi pondera o que vem a ser uma boa orientação. Segundo afirma, é o professor que se assume como

uma figura da burocracia. A gente precisa dele para iniciar. Registrar o projeto. É o lado oficial [da organização]. A atuação de [atual coordenador docente da organização Nairóbi] é condizente com o que

a gente espera. Ele é uma figura burocrática. Está disponível a qualquer hora [...] às vezes a gente só precisa de um professor que resolva a parte burocrática [...] eu acho que os professores sabem a distância. No início, era muito mais próximo, mas agora o contato é mais longínquo... para fiscalizar se as coisas estão indo da forma correta (Organização Nairóbi).

Denver refuta e aponta a importância do papel do professor orientador ou coordenador para atuar em situações cujo alcance da ação estudantil é limitada, no âmbito burocrático ou não.

Eu acho que o papel do professor é de intervir e como figura burocrática, ele tem que intervir, deveria intervir, pelo menos, enquanto coordenador, deveria intervir até mesmo em questões onde os braços dos estudantes não chegam [...]. Por exemplo, a gente teve a questão da divisão das salas, recentemente, de instituições que faziam pedidos de sala e nunca saía sala até para guardar algo, acervo, livros [...] a gente teve que juntar as entidades para conseguir alguma coisa [...]. Se os professores encarregados e que assinam extensões fizessem o que eles deveriam fazer, que é dar condições mínimas burocráticas para as instituições, isso não seria preciso (Organização Denver).¹¹⁶

Moscou, no entanto, diverge, ponderando que

a agente não pode considerar o professor orientador salvador da pátria... tem questões políticas e já vi a direção barrar coisas por não gostar do professor orientador “x” [...]. Então, tem coisas que fogem ao professor orientador. Não tem como ele resolver todas as coisas (Organização Moscou).

¹¹⁶ O evento mencionado por Denver refere-se à luta por infraestrutura por parte das organizações discentes que requeriam salas para se instalarem na FDUFBA. Algumas organizações como o SAJU, o CARB e o CEPEJ já possuíam sala, mas apoiaram a distribuição de novas salas entre as novas organizações que pleiteavam um espaço físico para alocar seus livros, materiais educativos e necessários ao funcionamento da entidade estudantil. Suprindo a orientação dos professores coordenadores, o recém-criado Conselho de Entidades - órgão colegiado formado por representantes indicados por algumas organizações estudantis (Conferir Capítulo 4) - assumiu um papel relevante no processo decisório de seleção de quais organizações discentes teriam direito às salas disponibilizadas pela Diretoria, cuja gestão, à época houvera designado *ad hoc* à Atlética.

Do diálogo relatado, observam-se múltiplas versões para a relação com o orientador. No entanto, em todas elas verifica-se que a opinião corrente entre os representantes das organizações discentes que a autonomia estudantil deve ser respeitada e que o orientador deve atuar ou permanecer na inércia de acordo com os interesses das entidades estudantis.

Apesar dessa autonomia das organizações discentes para o desenvolvimento de suas atividades e da ampla aceitação e expectativa discente a respeito das programações educativas desenvolvidas por elas, há indícios de indiferença a respeito do valor da participação discente na programação da educação jurídica da FDUFBA.

Eles podem ser observados a partir da pouca cooperação entre as operações educativas do Direito da FDUFBA e aquelas orientadas e condicionadas por programações periféricas das organizações estudantis. Os dados documentais coletados dão conta de que no semestre 2017.2, quatro ACCs¹¹⁷ foram ofertadas aos alunos. Destas, somente duas mantém programações conjuntas com as organizações discentes: PDRR e Observatório da Pacificação Social (BRASIL, 2018m).

A este respeito, quando os representantes das organizações discentes que participaram do grupo focal foram perguntados sobre a possibilidade de realização conjunta de operações da educação jurídica entre docentes e organizações discentes, imediatamente Denver assinala que:

Já [foram] convidados por professores e por alunos também para intervir em aula, em algum debate. Mas foram raras vezes (Organização Denver).

Berlim dá o seu depoimento, sustentando que

A gente nunca teve esse tipo de procura dos professores para propor nada nesse sentido. Nos procuraram para nos criticar [...]. Mas nada impede. Seria uma iniciativa interessante, desde que não fosse uma aula ministrada por aquele professor; [fosse] mais um diálogo dos

¹¹⁷ Segundo informa a Pró-Reitoria de Extensão da UFBA, a “Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade (ACCS) é um componente curricular, modalidade disciplina, de cursos de Graduação e de Pós-Graduação, com carga horária mínima de 17 (dezesete) horas semestrais, em que estudantes e professores da UFBA, em uma relação com grupos da sociedade, desenvolvem ações de extensão no âmbito da criação, tecnologia e inovação, promovendo o intercâmbio, a reelaboração e a produção de conhecimento sobre a realidade com perspectiva de transformação”, conforme Resolução Nº 01/2013 do CONSEPE” (BRASIL, 2018).

estudantes, protagonistas desse processo, dialogando com o professor. A gente está aberto a isso. Seria interessante, mas confesso que ficamos um pouco receosos, até pelas práticas da faculdade; para que isso não venha a se tornar mais uma forma de cooptação por parte de alguns professores, o que nos distancia... (Organização Berlim).

Já Oslo pondera que

tem disciplinas que não comportam [a cooperação], cujos conteúdos programáticos não permitem esse tipo de interação. Outros casos já permitem [...]. Em razão da grande quantidade de conteúdo dado em sala de aula [...] e da pouca carga horária, acho que isso fica um pouco comprometido (Organização Oslo).

Porém, quando a pergunta trata da possibilidade de as entidades procurarem os docentes para fazer parcerias em alguma aula, prova, debate ou atividade, Denver dispara

Só se for para sermos humilhados [...]. Alguns professores até impedem avisos em sala. Alguns difamavam as organizações que estão ali trabalhando na mesma área deles (Organização Denver).

Helsinki concorda, afirmando que

Se [organização Helsinki] fosse intervir junto a matérias relacionadas à matéria da [organização Helsinki] ia ter uma chuva de ofensas e de problemas [...] um deles [professor] já nos chamou de aberração jurídica em reunião de congregação [...]. Nunca foi de interesse dos professores [a colaboração com as organizações discentes] (Organização Helsinki).

Denver, então sustenta:

Eles não chamam e até os professores que chamam são malvistas por causa disso [...] quando você trata de questões de direitos humanos básicos, entende? De racismo, de GLBTfobia, de gênero dentro da faculdade [...] essas questões não são tratadas na faculdade e quando você chama algum aluno que faz uma pesquisa, a pessoa é avacalhada

pela própria pessoa que convidou, porque você quer que a pessoa vá lá na sua aula para falar o que você quer que ela diga e não é assim que funciona, especialmente com as instituições [estudantis] (Organização Denver).

Moscou complementa:

Eu entendo quando você pergunta se a gente procura o professor, mas em uma relação de poder, em que a maioria das entidades já foi hostilizado de determinada forma por algum professor, é muito complicado você chegar e dizer “e aí, professor, eu trabalho com isso, seria muito interessante [...] agregar o conhecimento de seus alunos” e ele “claro, estou muito preocupado com o conhecimento dos meus alunos” (risos) (Organização Moscou).

E adiciona,

Eu não quero dar uma aula sobre Direito [...], porque para isso tem os professores de Direito [...], a gente iria para falar sobre a prática de determinados assuntos que não estão necessariamente no currículo, mas que a gente entende que são igualmente importantes. Eu repito o que Oslo disse, é difícil em uma matéria em que o conteúdo programático é muito grande. E os professores estão preocupados em cumprí-la, não se estamos aprendendo essa ementa ou não. Uma ementa que inclusive não é disponibilizada (Organização Moscou).

Sobre a questão levantada por Moscou, Oslo afirma que:

isso perpassa por uma mudança do professor, da forma como ele passa o conteúdo em sala de aula que ficam só em aula expositiva [...], trazer casos práticos para serem discutidos em sala de aula. Outra metodologia de ensino que venha a trazer a discussão em sala de aula [...]. Outra relação professor-aluno, diferente daquela em que só o professor fala e o aluno escuta, [em que] não há uma troca. Então, eu acho que também passa pelo professor de mudar sua metodologia em sala de aula na hora de construir o conhecimento (Organização Oslo).

Tóquio, então, reflete sobre a não participação das organizações na sala de aula:

Eu acredito que seria extremamente positivo se tivesse, em todas disciplinas, inclusive nessas disciplinas que aparentemente não há espaço para isso agora; porque, justamente, aproxima o aluno de uma visão sobre aquela matéria que não passa pelo livro, pela dogmática. Cada uma das instituições aqui está fazendo coisas maravilhosas em sua especificidade e poderia justamente trazer uma outra perspectiva para cadeira “quadrada” lá daquela matéria. E tem muitas convergências, tem muitas coisas e se acontecesse, seria realmente maravilhoso. É uma pena que não acontece (Organização Tóquio).

As opiniões dos representantes das organizações discente a respeito da possibilidade de cooperação com os docentes em sala de aula revelam o receio ante à relação assimétrica estabelecida com os professores, o que é colocado como impeditivo da construção do saber pelos estudantes como fruto da parceria entre professores e entidades estudantis.

É significativo que a interação dos docentes com as entidades estudantis seja marcada pela repulsa e pelo receio de humilhação e de ofensas sentidas pelos estudantes, mesmo com a alta expectativa depositada pelos discentes da FDUFBA em relação às programações da educação jurídica realizada pelas organizações estudantis.

Tais diálogos são indicativos de indiferença ou restrição da FDUFBA à participação discente nas programações centrais e no processo de tomada de decisão das programações educativas centrais, ainda que também se verifique, no âmbito da expectativa normativa,¹¹⁸ um reconhecimento e respeito da FDUFBA em relação à autonomia das organizações estudantis.¹¹⁹

Ainda assim, extremos de indiferença e concorrência das programações centrais da FDUFBA e das programações periféricas das entidades estudantis, observa-se que no âmbito da relação entre as diversas organizações discentes, são mantidas parcerias e cooperação entre suas programações da educação jurídica.

¹¹⁸ Luhmann diferencia a expectativa cognitiva da expectativa normativa, a partir da sua manutenção ante o fracasso. As expectativas normativas perduram, enquanto as expectativas cognitivas podem se alterar quando frustradas (2006, p. 506-507).

¹¹⁹ Conferir a nota de rodapé nº 83, a respeito da portaria nº 12/2018 da FDUFBA, que trata sobre a autonomia das organizações estudantis.

Sobre isso Helsinki comentou que

Entre as entidades isso acontece [cooperação e parcerias]. Já aconteceu, por exemplo, parceria de Helsinki com Oslo. De Denver com Berlim. Entre as entidades isso flui. Agora, na sala de aula existe uma resistência. Agora é mais fácil procurar professores que foram membros [das organizações estudantis] (Organização Helsinki).

A cooperação e as parcerias entre as organizações discentes são um dos elementos que as aproxima. O outro elemento, como já evidenciado no capítulo 4, consiste nas programações da educação jurídica que desenvolvem na FDUFBA que permitem um compartilhamento de espaços e atividades.¹²⁰

Trata-se de programações periféricas, considerando que são pouco desenvolvidas na FDUFBA, sistema de organização a que pertencem as organizações discentes.

Assim, além das “faces” da inclusão e da exclusão observados até então, como a inclusão na exclusão, a exclusão por perigo e a inclusão por risco, é possível observar mais outra face, a inclusão compensatória na FDUFBA. Ela se revela tanto em relação aos discentes como também em relação a pessoas hipossuficientes e grupos subincluídos que são atendidos pelas organizações estudantis.

Tal face da forma inclusão/exclusão, quando aos discentes, está relacionada às programações da educação jurídica, isto é, reportam-se às operações educativas desenvolvidas a partir das programações periféricas da educação jurídica das organizações estudantis: a programação acadêmica e a popular.

Com efeito, as organizações estudantis, por meio de ensino, pesquisa e extensão, permitem a uma nova estabilidade das expectativas discentes em relação ao acesso insuficiente à educação jurídica orientadas por programações pouco desenvolvidas na FDUFBA.

Com isso, elas possibilitam uma inclusão discente compensatória no Sistema da Educação a partir dos programas acadêmico e popular da educação jurídica, principalmente.

¹²⁰ A este respeito, conferir tabela 12.

Segundo Berlim

algumas entidades procuram potencializar o que vem sendo feito pela Faculdade de Direito e eu acho que a grande maioria tenta trazer esse olhar diferenciado, de perceber coisas que a Faculdade de Direito não tem feito e a partir de sua entidade, de sua organização, suprir essa demanda, trazendo um novo olhar e novas práticas [...] **o nosso próprio surgimento** [da entidade Berlim] **veio nesse sentido de perceber uma série de questões que não eram trabalhadas na formação de determinada área jurídica da Faculdade de Direito** e nos organizamos numa perspectiva estudantil, sem nenhum tipo de professor coordenador ou nada nesse sentido e estamos em um processo, buscando sempre cada vez mais realizar uma formação jurídica [...] e uma produção de conhecimento científico de forma diferente, não que supre todas as necessidades, mas **fazendo coisas que muitas vezes não são estimuladas ou proporcionadas pelos próprios professores da faculdade** (Organização Berlim) (sem grifo no original)

Nada obstante, a exclusão decorrente do *déficit* de participação no processo de tomada de decisão a respeito das práticas da educação jurídica da FDUFBA e os dados documentais analisados nos capítulos precedentes evidenciam que as organizações estudantis, majoritariamente, oferecem acesso e participação aos discentes de seus programas e decisões organizacionais.

Os seus membros estudantes participam das organizações estudantis, tanto no âmbito da programação educativa, quanto da gestão administrativa, o que se mostra como outro indício de inclusão compensatória operada por tais organizações estudantis, já que se verificou a limitada participação discente nas programações educativas da FDUFBA (MASCAREÑO; CARVAJAL, 2015, p. 136).

Assim, as práticas da educação jurídica desenvolvidas pelas organizações discentes permitem uma inclusão estudantil compensatória, notadamente quanto às programações que são pouco ou não desenvolvidas pela FDUFBA em suas operações educativas, tais como a acadêmica e popular, conforme evidenciado acima pelos representantes das organizações estudantis.

Diante das programações da educação jurídica não desenvolvidas na FDUFBA e da correspondente inclusão na exclusão dos discentes, as organizações estudantis desenvolvem educação jurídica de forma compensatória à inclusão no sistema educativo para os discentes da FDUFBA.

Além da inclusão discente, observa-se que a programação educativa de organizações estudantis como o SAJU, o PDRR, as MADÁS, a ADV JR. e a ABDECON prevêem a prestação (*outputs*) de serviços de natureza jurídica, política e educacional para pessoas hipossuficientes e grupos socialmente subincluídos

A título de exemplo, são atendidas pessoas com vulnerabilidade sócio-econômica; movimentos sociais como o MST, o MSTB, o movimento indígena, quilombola; além de micro e pequenas empresas, alunos, servidores públicos e trabalhadores terceirizados da UFBA).¹²¹

Trata-se de outra forma de inclusão compensatória programada pelas organizações discentes para além do sistema educativo e dos discentes da FDUFBA. Com efeito, a partir da programação educativa popular e praxista algumas das entidades estudantis observadas buscam dar um retorno social ao investimento educativo que lhes foi proporcionado mediante a inclusão de pessoas hipossuficientes e grupos subincluídos.¹²²

A este respeito Oslo se pronuncia afirmando que esta é

a nossa resposta para sociedade enquanto universidade pública ela está muito aquém daquilo que nós deveríamos proporcionar. E há uma falta de sensibilidade da maior parte dos alunos que não vêm de uma realidade social que não consegue perceber que a universidade pública tem essa função também (Organização Oslo).

Sobre isso Tóquio comenta que se trata da educação jurídica programada pelas organizações estudantis na FDUFBA que é pensada a partir da

¹²¹ Conferir no capítulo 4 o rol de operações educativas programadas pelas organizações estudantis observadas e como elas se relacionam com tais prestações vocacionadas à inclusão compensatória de pessoas hipossuficientes e grupos subincluídos.

¹²² Vale dizer que este é um elemento característico da extensão jurídica universitária, por meio da qual operações educativas objetivam, a partir de habilidades e conhecimentos de domínio da Universidade, disponibilizar sob a forma de atendimento, consultas, procedimento especializado, consultoria, assessoria, realização de estudos, organização de publicação, elaboração e orientação de projetos e atividades similares, sob a forma de diálogo permanente com a sociedade, mediante ações junto ao público em geral, comunidades, segmentos organizados da sociedade civil, órgãos governamentais e empresas públicas ou privadas, sob a forma de programas ou atividades. Conferir os artigos 88 a 94 do Estatuto da UFBA (2018).

questão dos movimentos sociais, pelo fato de ser em uma universidade federal [...]. No panorama das demais faculdades ela se diferencia por iniciativas como as [organizações estudantis citadas] que têm esse perfil na UFBA [...]. Mas, não por mérito da Faculdade, mas por mérito dos discentes mesmo (Organização Tóquio).

Por esse caminho, tais organizações discentes buscam compensar o *déficit* de condições institucionais que deveriam viabilizar a garantia de direitos fundamentais a tais cidadãos e grupo de cidadãos, no sentido de reverter a inclusão insuficiente por falta de acesso (inclusão positiva) na condição de pessoa nas prestações estatais e de organizações privadas (NEVES, 2013, p. 132).

4.2.8 Exclusão

Apesar da inclusão compensatória observada, os dados coletados dão conta de que as organizações estudantis também programam a exclusão. Quanto ao Sistema da Educação, esta exclusão pode ser observada levando-se em consideração que a seleção para ingresso como membro das organizações não permite o acesso irrestrito de membros da FDUFBA ou de fora dela.

Organizações como a ADV JR., o CEPEJ, a ABDECON, o NCI e o SAJU, por exemplo, possuem processo seletivo criterioso, com mais de uma fase, que inclui participação em dinâmicas e oficinas avaliativas, capacitações, estágio probatório ou sorteio para a seleção de seus membros.

Inevitavelmente, o processo seletivo acaba por tolher o acesso de pessoas que embora interessadas não se adequam aos parâmetros designados pelas entidades, o que acaba por lhes restringir o acesso à diversidade na participação na comunicação educativa do direito da FDUFBA.¹²³

Além do processo seletivo, os horários em que as atividades das organizações estudantis são desenvolvidas também é apontado como fator que limita a participação de muitos discentes da FDUFBA.

¹²³ Conferir o capítulo 4 a respeito do processo seletivo de cada uma dessas organizações estudantis e das demais pesquisadas.

Do questionário aplicado junto aos discentes da FDUFBA, algumas manifestações dos estudantes merecem destaque a respeito dessas questões:

Nos cursos de extensão [organizações estudantis], **as vagas oferecidas não comportam toda a demanda** (Respondente não identificado do questionário) (sem grifo no original).

Discentes do curso do turno noturno, cuja abertura se deu para viabilizar o acesso de trabalhadores à universidade pública (FDUFBA, 2008), se queixam:

As oportunidades são, em maioria, decorrentes de extensão [organizações estudantis], mesmo quando o interesse é somente para pesquisa, poucas oportunizam que esta prática da extensão [...] contemple os discentes do noturno (Respondente não identificado do questionário).

No mesmo sentido outro discente demonstra sua insatisfação a este respeito e amplia sua queixa, generalizando a preterição dos discentes do curso noturno:

Conheço as entidades [...]. Acho bastante importante o contato com a comunidade, mas acho incipiente ainda e os alunos do noturno normalmente são preteridos para tudo na Faculdade (Respondente não identificado do questionário).

Além desses aspectos relativos à exclusão discente programada pelas organizações estudantis, é importante notar que há restrição de grupos e pessoas subincluídas que podem ter acesso à inclusão compensatória programados pelas entidades estudantis a partir de serviços jurídicos.

A ABEDECON tem por objetivo a prestação de serviços jurídicos relativos à defesa coletiva dos consumidores. A tutela coletiva do trabalho ou a defesa de demandas individuais de consumidores, por exemplo, são excluídas do seu foco de atuação (ABDECON, 2018).¹²⁴

¹²⁴ Um dos objetivos institucionais da ABEDECON, segundo disposição do inciso X do art. 3º do seu Estatuto é “X – ingressar com ações civis públicas e/ou coletivas, independentemente de autorização assemblear, para a promoção dos interesses e dos direitos difusos, coletivos e individuais homogêneos dos consumidores” (ABEDECON, 2018).

O SAJU, a seu turno, não patrocina por meio de sua assistência jurídica, ações trabalhistas, tributárias, criminais, contra a UFBA ou contra advogados (SAJU, 2018b).

A ADV JR. de seu lado restringe seu atendimento a associações civis, micro e pequenas empresas. O empresário individual (EIRELI), as sociedades de fato ou trabalhadores informais não são abarcados por suas prestações de assistências ou consultoria jurídica (ADV JR, 2017, p. 3)¹²⁵.

O CEPEJ e o NCI não aceitam membros externos à FDUFBA (CPL e BI) como membros de suas organizações discentes.¹²⁶ O Conselho das Entidades, tampouco, aceita organizações discentes de fora da FDUFBA. Já o coletivo MADÁS não aceita membros do sexo masculino.¹²⁷

Além dessas formas de exclusão programadas pelas organizações discentes, é importante observar o quanto relatado por um dos respondentes ao questionário e que merece reflexão:

Minha maior crítica é o excesso de independência discente na maioria destes projetos/programas. A maior parte funciona num modelo de auto-gestão discente, o que me parece meio absurdo. Muitos professores gostam, por não precisaram se comprometer (afinal, apenas assinam, e isso basta para que essas atividades contem como carga, horária), enquanto os alunos não têm um controle que regule suas atividades. Se quiser um exemplo, verifique o caos que é [organização estudantil citada] (Respondente não identificado do questionário).

Observa-se na resposta acima que há uma ressalva oposta à autonomia das organizações estudantis no desenvolvimento de programações educativas do direito. Segundo o respondente, esse modelo de autogestão - aprovado por muitos docentes que assinam como orientadores das atividades e não desejam se implicar nas atividades das

¹²⁵ No relatório anual, os objetivos institucionais indicam os destinatários dos serviços da ADV JR. "A empresa atua em consultoria jurídica e assessoria jurídica para micro e pequenas empresas, além de associações e outras Empresas Juniores, desenvolvendo atividades [...]" (ADV JR., 2017, p.3)

¹²⁶ O art. 32 do Estatuto do CEPEJ dispõe que "Podem associar-se ao CEPEJ os alunos regularmente matriculados no curso de Graduação em Direito da Universidade Federal da Bahia" (CEPEJ, 2012). Quanto ao NCI, o art. 18 prevê que "O(s) interessado(s) terão como único requisito ser(em) aluno(s) matriculado(s) na Faculdade de Direito da UFBA ou Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades com área de concentração em estudos jurídicos da UFBA" (NCI, 2017).

¹²⁷ Em chamada para participação da organização como membro, o coletivo Madás menciona de forma expressa na chamada que "o grupo é aberto para **todas as mulheres** com interesse em refletir sobre o Direito de maneira interdisciplinar, feminista e antirracista" (MADÁS, 2018, sem grifo no original).

organizações estudantis - acaba por inviabilizar um acompanhamento, um controle das atividades.

Trata-se de questão relevante, considerando que serviços jurídicos estão sendo prestados a pessoas subincluídas pelas organizações estudantis, ao mesmo tempo em que a inclusão compensatória de seus membros estudantes (majoritariamente da FDUFBA) é realizada a partir daquela operação jurídica para os assistidos, que também é uma operação da educação jurídica para os discentes.

No entanto, entre exclusões e inclusões no sistema educativo que são programadas pela educação jurídica da FDUFBA e das organizações estudantis, é possível observar a semântica da inclusão/exclusão discente no Sistema da Educação. De forma resumida, ela pode ser observada tanto a partir de programações educativas centrais quanto periféricas da FDUFBA e das organizações educativas.

As programações centrais (concursanda e praxista) da FDUFBA permitem a inclusão dos discentes no Sistema da Educação. No entanto, trata-se de inclusão na exclusão, considerando que a diversidade da participação dos discentes na comunicação educativa do direito é limitada pelo pouco desenvolvimento pela organização FDUFBA das programações acadêmica e popular, observadas como programações periféricas. Assim, a FDUFBA inclui por meio das programações centrais (concursanda e praxista), mas exclui a partir das programações periféricas (acadêmica e popular).

Além disso, a participação inexistente ou limitada dos discentes nos processos de tomada de decisão que selecionam os programas da educação jurídica na FDUFBA, a programação da inclusão e da exclusão dos discentes no Sistema da Educação é observada como uma outra forma de exclusão e de inclusão.

Com efeito, excluem-se os discentes de tais decisões, restando-lhes o perigo dos danos que delas podem decorrer, como a não exclusão da comunicação educativa do direito a partir da programação popular e acadêmica (exclusão por perigo). Mas os estudantes são incluídos nas consequências eventualmente danosas das decisões de terceiros e acabam se sujeitando aos riscos selecionados por outras pessoas (perigo) que presumivelmente conhece os eventuais danos resultantes da sua escolha tanto para si e como para outros (inclusão por risco).

Por outra via, as programações periféricas (acadêmica e popular) desenvolvidas pelas organizações discentes orientam e condicionam operações educativas que compensam a inclusão na exclusão no sistema educativo decorrente dos programas

decisórios da FDUFBA. Trata-se da inclusão compensatória de discentes no Sistema da Educação.

Além da inclusão discente, as organizações estudantis também programam a inclusão de pessoas hipossuficientes e grupos de pessoas subincluídos, mediante a prestação de serviços jurídicos, políticos ou educativos gratuitos ou mediante cobrança de valores a baixo do mercado. Trata-se novamente de inclusão compensatória, só que de pessoas hipossuficientes e grupos subincluídos que são assistidos pelas organizações discentes ao desenvolverem suas operações educativas do direito.

Porém, cumpre ressaltar que as organizações discentes também programam a exclusão de discentes e de subincluídos, afinal nem todas demandas jurídicas são acolhidas por seus serviços e nem todos podem ser membros das entidades estudantis.

Por fim, é importante mencionar que o desenvolvimento de operações educativas programadas pelas organizações discentes no sentido de incluir discentes e pessoas subincluídas nos sistemas parciais da sociedade requer uma atenção cuidadosa do assistido pelas organizações estudantis, pela FDUFBA e por seus docentes orientadores, com vistas a evitar que a inclusão compensatória se torne inclusão na exclusão.

A despeito dos limites impostos pelo recorte metodológico e da insuficiência dos dados coletados nesta pesquisa é importante anotar este risco de efeito reverso da inclusão compensatória das operações jurídicas e educativas das organizações estudantis. Trata-se de observar a responsabilização social (no âmbito do Direito, da Política, da Educação, da Ciência) pelas prestações das organizações estudantis que pode apontar para modelos de coordenação das atividades discentes e docentes sem ingerência da FDUFBA na organização universitária.

Um caminho incerto, mas que importa comunicar, destacando, porém, a importância da inclusão compensatória que as programações educativas das organizações estudantis atualmente viabilizam para pessoas hipossuficientes e grupos subincluídos. Afinal, o atendimento jurídico que lhes é prestado se constitui, a um só tempo, como operação jurídica operação educativa do direito orientada para a inclusão dos discentes da FDUFBA no Sistema da Educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

E os anos se passam... 2 de abril de 2028. Mais um semestre se inicia. As caras mudam na FDUFBA. Outros calouros chegam. Veteranos se formam. Alguns servidores antigos. Novos contratados. Docentes se aposentam. Concursos são feitos. Professores ingressam. Passam a lecionar. Mas, e a Faculdade? E as aulas? Tudo continua na mesma? Fulano, ainda ensina assim? E Beltrana e Cicrano ainda cobram fichamento como prova? E isso colabora em que mesmo na aprendizagem? Como ajuda a incluir na comunicação educativa do Direito?

Será que nas últimas dez primaveras da centenária FDUFBA, nada mudou? Tantos alunos e professores que vem e vão? Está tudo na mesma? Programações praxista e concursanda, centralizando a inclusão discente? A acadêmica e popular, programando a exclusão estudantil? À margem, periféricas, mesmo preferidas pelos estudantes? Discentes sem participar da escolha das programações educativas? Assumindo os perigos de danos da decisão de terceiros? Exclusão por perigo? Inclusão por risco? Inclusão na exclusão?

Mas se nada mudou, outras coisas devem ter ficado. Organizadas. Organizadas pelos discentes em forma de entidades. De organizações estudantis. A receita antiga é viva? O prato da casa ainda tem preparo? E ainda programa a inclusão discente na periferia da comunicação educativa do direito na FDUFBA? A educação jurídica, popular, acadêmica e praxista (e concursanda)? Chama para si o incluir na educação do direito com diversidade de oportunidades comunicativas? Parece que sim. São muitas as oportunidades. Diversas as organizações discentes.

A assistência e a assessoria jurídica do SAJU. Os cursos e as atividades acadêmicas do CEPEJ. O estudo das relações raciais do PDRR. Os clientes e a prestação jurídica da ADV JR.. Os consumidores e a defesa coletiva da ABDECON. As simulações e competições do NCI. As pesquisas criminológicas do CCRIM. As Semanas do Calouro do Conselho de Entidades e também a mediação dos interesses das entidades com as instâncias burocráticas da FDUFBA. As ações, cursos e estudos de gênero das MADÁS. E outras mais. Organizações que promovem inclusão social. Inclusão de pessoas vulneráveis. De movimentos sociais. De associações. De micro e pequenas empresas. De funcionários da FDUFBA. De Terceirizados da FDUFBA. E também de estudantes. Inclusão social e inclusão discente. Inclusão compensatória.

Inclusão social e inclusão discente programada por organizações estudantis. Incluem estudantes no sistema educativo, compensando a exclusão programada pela FDUFBA e a exclusão social de pessoas hipossuficientes e grupos subincluídos. Mas não só. Também exclui. Programa a exclusão. Isto é, exclui quem deseja ser membro; mas não pode participar nos horários de funcionamento das organizações; mas não pode porque há limite de vagas; mas não pode porque algumas organizações só aceitam membros da FDUFBA ou do BI. A associação não é para todos e não atende a todos. Exclui quem deseja atendimento; mas a organização não atende todas demandas solicitadas; mas o necessitado não está no rol da assistência da organização. Operações jurídicas e educativas do direito que dependem de seleção. Inclusão na exclusão. Paradoxos da inclusão e da exclusão discente na FDUFBA.

Mas, entre inclusões e exclusões, a educação jurídica na FDUFBA é programada. Ensino, pesquisa e extensão. Periferia e centro. Organizações estudantis e FDUFBA. Autonomias em meio a silêncios, repulsas e indiferenças. Protagonismo discente de um lado. Docente do outro. E falta de comunicação. Ensino, pesquisa e extensão periféricos para lá. Ensino, pesquisa e extensão centrais para cá. A quem cabe a comunicação? Docentes? Discentes? Organizações estudantis? Mais perguntas sem respostas. Complexidades desestruturadas que pedem novas receitas. Quem sabe o NPE possa ajudar? Ou o NPJ? Quem sabe uma metaorganização? Um Conselho de Entidades?

Problemas antigos para organizações novas. Novas complexidades que pedem novos pratos. E após décadas da centenária FDUFBA, novas receitas ainda são desejadas. Esperam um preparo cuidadoso dos que lá estão e dos que ainda chegarão.

A educação modifica a consciência. Ou ao menos se propõe a alterar. As oportunidades de aprendizagem marcam a inclusão dos indivíduos. E a exclusão também! Investigar a educação é também observar a relação entre as programações educativas e a forma inclusão/exclusão. Como a inclusão é programada, assim também é a exclusão: o outro lado da forma. A comunicação educativa do direito não constitui exceção.

A FDUFBA, seus alunos e organizações discentes foram escolhidos para a presente pesquisa. Um estudo de caso, com diversas técnicas de coletas de dados. Grupo focal, questionário, observação participante e análise documental. Coletaram-se dados para investigar a inclusão dos estudantes da FDUFBA no Sistema da Educação. As programações da educação jurídica como referência da inclusão e da exclusão (Capítulo 2).

Aqui, a educação jurídica é observada como programa. Programa que comporta subprogramas: acadêmico, praxista, popular, concursando. Fala-se, então, de educações jurídicas. No plural. Com variedade de métodos de ensino, avaliação, referências bibliográficas e objetivando formações profissionais diversificadas. A partir delas, de uma ou mais programação, cada organização educativa decide como programa a inclusão de seus discentes. E a exclusão também (Capítulo 3)!

Para seus alunos, a FDUFBA programa todas essas educações jurídicas. Por meio de questionário, eles responderam: a praxista e a concursanda, em maior medida. A popular e acadêmica, com menor frequência. Os discentes afirmam não ser essa a ordem de preferência. Esperam inclusão educativa a partir da programação acadêmica e da popular. Da praxista e da concursanda, em menor escala. Afirmam que as melhores oportunidades de aprendizagem da comunicação educativa do direito não estão na programação central da FDUFBA. Mas na periférica, das organizações estudantis. Relatam exclusão, apesar de incluídos (Capítulo 3).

Às margens destas programações centrais da FDUFBA, organizações estudantis desenvolvem outras, periféricas. São as “entidades”, como se autodescrevem. Sistemas de organização. Foram identificadas quinze. Mas só dez foram observadas. Estão aqui descritas: CARB, SAJU, CEPEJ, PDRR, ADV Júnior, ABEDECON, MADÁS, NCI, Conselho de Entidades e CCRIM. Todas desenvolvem programações da educação jurídica. Programas de ensino, pesquisa ou extensão. O protagonismo discente lhes aproxima. Decidem com autonomia em relação à programação central da FDUFBA, ainda que a maioria conte com professores coordenadores/orientadores e algumas com o auxílio de advogados *pro bono* (Capítulo 4).

Constituem-se como associações ou como projetos. Programam a educação jurídica acadêmica, popular, praxista em maior frequência. Em menor, a concursanda. São programas periféricos da FDUFBA. Quase dois terços dos discentes questionados por instrumento próprio afirmam: são os programas que oferecem melhores oportunidades de aprendizagem do Direito. Uma questão aberta, com resposta fechada. Programam a inclusão e a exclusão discente no Sistema da Educação. Compensam a quebra de expectativas estudantis em relação às programações centrais desenvolvidas na FDUFBA. Programam a inclusão compensatória dos discentes no sistema educativo (Capítulo 4).

Esses são alguns dos caminhos pelos quais FDUFBA e suas organizações estudantis programam a inclusão e a exclusão discente no Sistema da Educação. Mas há

outros. A exclusão por perigo, nos processos de tomada de decisão que selecionam as programações centrais da educação jurídica da FDUFBA. Seleção com *déficit* de participação estudantil. Limitação de informação, de fala, de voto... E a correlata inclusão por risco: os estudantes são incluídos sem participar, ou com participação limitada, nos riscos de danos das decisões de terceiros. Decisões que lhes afetam a comunicação educativa do direito, a inclusão e a exclusão no Sistema da Educação (Capítulo 5).

Mas se as decisões da FDUFBA selecionam programas da educação jurídica, elas optam por incluir os discentes no Sistema da Educação por meio das programações centrais: concursanda e praxista. Assim, programam a exclusão discente em relação às programações periféricas: acadêmica e popular. É o que afirmam os discentes e as organizações estudantis. Para os que tem acesso à educação jurídica da FDUFBA, uma inclusão na exclusão (Capítulo 5).

Há, porém, um contraponto. Uma “contra-educação” jurídica. As organizações discentes. Elas surgem na FDUFBA programando outra inclusão estudantil na educação jurídica. Algumas, com programas de inclusão de pessoas hipossuficientes e grupos subincluídos. Movimentos sociais, associações, micro e pequenas empresas, funcionários e terceirizados da FDUFBA. E a inclusão de pessoas e grupos vulneráveis passa a conduzir a inclusão discente por meio de programações periféricas: popular e acadêmica. Mas também por meio da praxista e da concursanda. Em todos os casos, inclusões que compensam as exclusões discentes da comunicação educativa do direito da programação central. Inclusões compensatórias (Capítulo 5).

Mas, há também exclusões. Ao programarem a inclusão social e a inclusão discente, as organizações também excluem discentes, pessoas hipossuficientes e grupos subincluídos. Processos seletivos e limites de vagas não permitem o acesso a todos que desejam ser membro. Sem matrículas na FDUFBA ou no BI podem não ser aceitos. Associar-se não é para todos. E nem todos podem ter acesso aos serviços jurídicos, políticos, científicos ou educativos das organizações discentes. Para demandas trabalhistas, tributárias ou criminais não há atendimento. Nem todos necessitados estão no rol de selecionados como destinatários das operações jurídicas que viabilizam operações educativas do direito nas organizações discentes. Esses, alguns exemplos de exclusões. Exclusões programadas pelas entidades estudantis (Capítulo 5).

Dentre as múltiplas faces da inclusão e da exclusão estudantil na FDUFBA, surge também a oportunidade de observar outra forma de inclusão/exclusão. Trata-se da inclusão por afiliação e da exclusão por desfiliação. Afiliação é observada como uma

forma de inclusão. E seu oposto, a desfiliação, como uma forma de exclusão. A inclusão por afiliação é a familiarização do membro de uma organização em relação a suas decisões, processos de tomada de decisão e programações. A desfiliação reflete o outro lado da forma. A não familiarização de um membro da organização, que pode ocasionar a sua exclusão.¹²⁸

Em meio a altas taxas de evasão universitária, tal forma refere-se ao acesso, à permanência e ao egresso estudantil. É vista em três fases: estranhamento, aprendizagem e afiliação (CULOUN, 2013). Trata-se de gradação que reflete o tempo do acoplamento do *medium* discente na Educação (LUHMANN, 2002, p. 82).¹²⁹ Do acoplamento frouxo ao acoplamento estrutural no sistema educativo, uma inclusão por afiliação. Do acoplamento frouxo ao não acoplamento, a exclusão por desfiliação. O outro lado da forma (LUHMANN, 2006, p.657-660).

Se as organizações estudantis também contribuem para a inclusão discente no Sistema da Educação ante as frustrações da permanência no ensino superior, elas também podem programar a inclusão por afiliação. Aos recém-chegados, principalmente. Outra programação que no presente estudo é desenvolvida por organizações estudantis. E também pela FDUFBA. Forma de catálise da inclusão no sistema educativo a partir do acesso e permanência como membro das organizações. Pertencimento que colabora com o acoplamento estrutural entre este sistema psíquico e o Sistema da Educação.¹³⁰

Nesse sentido, o *corpus empirico* desse estudo evidencia que as organizações estudantis da FDUFBA também programam a inclusão por afiliação. Viabilizam que seus membros discentes, recém-chegados, possam lidar melhor com os ritos de afiliação (do

¹²⁸ Sobre a relação entre inclusão e familiarização, relevante dizer que Luhmann delimita o sentido de inclusão indicando que o sistema da sociedade “[...] assinala lugares às pessoas em cujo marco possam atuar de acordo com expectativas complementares. De uma maneira romântica poderia dizer que, como indivíduos, se sentem em casa” (2006, p. 492).

¹²⁹ Para Luhmann, a forma *medium*/forma indica a possibilidade de que elementos com acoplamento frouxo (*medium*) possam ser combinados formando um acoplamento firme (forma). No presente caso, o *medium* do sistema educativo é o aluno (LUHMANN, 1993). Em obra mais recente, Luhmann (2002) refere-se ao curso da vida (*Lebenslauf*) como o *medium* do sistema educacional, justificando a alteração de pensamento em razão de que o aluno (*Schüler*) não abarca todas as situações em que há comunicação educativa, como é o caso da educação para adultos e idosos (2002, p. 93-94). Apesar disso, não parece sofrer alterações o pressuposto de que a partir do aluno/discente/estudante, não importando que idade tenha, o sistema educativo possa fazer de um acoplamento frouxo um acoplamento firme na educação (QVORTRUP, 2002, p. 15).

¹³⁰ A partir de outra semântica, Coulon sugere, em uma só passagem e sem maiores digressões, a importância das organizações estudantis no sentido de permitir a seus membros a aprendizagem da organização educacional em que estão inseridos. Por exemplo, “[n]as *fraternities* [que] todas as provas dos anos presentes são conservadas, analisadas e comentadas”. Fica subentendido do texto que, por meio delas, os discentes acabam “[a]prendendo aquilo que eles pensam que seus professores querem que eles demonstrem como compreendido, conhecido e sob seu controle, os estudantes têm o sentimento de aprender seu ofício[...]” (2013, p. 38-39).

estranhamento à afiliação, passando pela aprendizagem) até que se percebam em um mundo que lhe é familiar. Até que venham a desempenhar um papel no Sistema da Educação, o ofício de estudante. E, com isso, a inclusão no sistema educativo. O acoplamento estrutural do sistema psíquico. Ou o contrário, a exclusão por desfiliação do Sistema da Educação. A evasão, ou pior.¹³¹

O desenvolvimento da forma inclusão por afiliação/exclusão por afiliação requer, no entanto, maiores desdobramentos. Com outros dados, da FDUFBA, das organizações estudantis, dos discentes e dos docentes e também outras questões orientadoras. Relativas à interseccionalidade, por exemplo. Ou ainda, de outras organizações universitárias. Até mesmo de outros sistemas parciais da sociedade. Por ora, são caminhos mapeados a serem trilhados em investigação futura.

Quanto ao presente estudo, porém, cumpre saber se há resposta para a questão-problema que orientou esta investigação, qual seja: a frustração de expectativas dos discentes da FDUFBA em relação à sua inclusão no Sistema da Educação produz novas formas de inclusão e exclusão neste sistema?

Muito além da abordagem panorâmica realizada, é possível afirmar que, em um cenário de elevada evasão do ensino superior, a frustração das expectativas dos discentes da FDUFBA relatadas neste estudo (ex.: insatisfações relativas à metodologia de ensino, à didática, às avaliações) não se limita às queixas e às acusações a respeito da educação jurídica da FDUFBA ou se desdobra meramente em abandono do curso (exclusão por desfiliação).

A observação das operações jurídicas e educativas das organizações estudantis da FDUFBA permite observar que essas expectativas discentes frustradas foram um dos elementos que permitiram autoorganização de tais entidades discentes e o desenvolvimento autônomo de suas programações da educação jurídica.

Trata-se de programações periféricas (acadêmica e popular) ante à frustração das expectativas dos estudantes da FDUFBA em relação às programações centrais

¹³¹ São constantes as notícias relativas aos casos de suicídio entre estudantes universitários. Em resposta à situação, a Universidade de São Paulo, por exemplo, criou um escritório de saúde mental para os discentes. Importante notar que as organizações estudantis, antecipando-se à decisão da organização universitária, tomou a iniciativa de realizar sessões de terapia em conjunto com a assistência de uma psicóloga (VIEIRA, 2018). Na FDUFBA, a atual gestão do CARB, atenta à questão lançou a campanha *#Precisamosfalarsobresaudemental*, trazendo profissionais da área da saúde mental que vêm desenvolvendo rodas de conversas, espalhando cartazes e realizando postagens da Comunidade “Direito UFBA” no *Facebook* (CARB, 2018).

(concuranda e praxista). Com isso, elas inauguram a observação de novas formas de inclusão e exclusão em relação à educação na FDUFBA.

A inclusão na exclusão, quando se observa que a inclusão no sistema educativo é programada pela FDUFBA, que desenvolve com maior frequência as oportunidades de comunicação da educação jurídica a partir das operações educativas orientadas e condicionadas pelas programações concursanda e praxista (centrais). Porém, quanto às programações acadêmica e popular (periféricas) há pouco desenvolvimento nas operações educativas do direito na FDUFBA, operando-se a exclusão.

A inclusão por risco e a exclusão por perigo, considerando o *déficit* de participação discente nas decisões que são tomadas por terceiros e cujos riscos, para quem seleciona, recaem sobre os estudantes (exclusão por perigo). Assim, eles são incluídos como destinatários das escolhas que lhes foge o controle ou até o conhecimento, embora sem participar do processo de tomada de decisão, ou participando de forma limitada (inclusão por risco).

A inclusão compensatória dos discentes a partir de programações periféricas da educação jurídicas como resposta à inclusão na exclusão. Trata-se de uma face da inclusão programada pelas organizações estudantis, que desenvolvem as operações educativas acadêmicas, populares, a praxistas e a concursandas - esta com menor frequência.

Ela se opera de duas formas. Há algumas organizações estudantis que desenvolvem tão-somente operações educativas do direito, programando a inclusão (e a exclusão) discente no Sistema da Educação. Há também aquelas que prestam serviços jurídicos a pessoas hipossuficientes e grupos subincluídos que são atendidos pelas organizações estudantis. Assim, as operações jurídicas que são prestadas e buscam a inclusão compensatória dos assistidos são, ao mesmo tempo, uma operação educativa do Direito. Com isso, seria possível observar uma dupla inclusão compensatória: a dos discentes da FDUFBA, a de pessoas hipossuficientes e a de grupos subincluídos. Aqueles que são assistidos pelas organizações.

A inclusão por afiliação que viabiliza que seus membros se familiarizem com os processos de tomada de decisão, os programas e as decisões da FDUFBA, e com isso, o acoplamento estrutural junto ao Sistema da Educação. Ou a exclusão por desfiliação, para aqueles discentes que tem acesso à FDUFBA, mas que a condição de membro não viabiliza a familiarização com a organização educativa, em face das frustrações comunicadas, como a falta de motivação dos estudantes em relação à sala de aula e à

programação central da FDUFBA, frustrações frequentes em respostas ao questionário e no grupo focal.

Todas essas formas de inclusão e de exclusão relatadas acabam por desafiar os limites teóricos da teoria dos sistemas, conforme desenvolvido por Luhmann. Seja em relação à relevância de observar gradações entre a inclusão e a exclusão (MASCAREÑO; CARVAJAL, 2015); seja quanto à importância do desenvolvimento de uma teoria da programação (MONTEAGUDO, 2006, p. XL); ou ainda no que toca à necessidade de desdobramentos teóricos a respeito das programações do sistema educativo (CORSI; BARALDI, 2017, p. 114). Todas elas, agendas teóricas pouco desenvolvidas.

A presente observação dos programas da educação jurídica e a sua relação com a inclusão e a exclusão discente encontra-se nesse campo pouco trilhado. Revela-se inserida na agenda de pesquisa mencionada acima. De um lado, porque observa educação jurídica sob a ótica das diversas faces da inclusão e da exclusão discente no sistema educativo. De outro, porque desenvolve o referencial teórico da teoria dos sistemas em relação à programação dos sistemas parciais e o faz em relação à programação do Sistema da Educação.

Nesse sentido, é possível distinguir, como contribuição teórica deste estudo, a observação da educação jurídica como uma programação do sistema educativo. E como desdobramentos, a observação de que a educação jurídica oferece suporte a outras programações: popular, acadêmica, praxista e concusanda. Além da verificação de programações centrais e periféricas da educação jurídica da FDUFBA e de suas organizações discentes.

O presente estudo enfrentou, ainda, o desafio de observar a educação jurídica a partir da teoria dos sistemas sociais, valendo-se de pesquisa empírica para tanto: dados foram coletados por meio de documentos, aplicação questionário, observação participante e grupo focal. Trata-se de agenda teórica relativamente recente, mas que se mostra cada vez mais importante para colaborar com o desenvolvimento da matriz sistêmica e das contribuições que ele pode oferecer na descrição da sociedade.

Outro ponto relevante que pode ser destacado a partir deste estudo foi a observação das entidades estudantis como sistemas de organização internos ao sistema de organização FDUFBA. Com isso, foi possível observar a existência de programações periféricas e centrais da educação jurídica na FDUFBA; descrever as programações educativas do direito das organizações discentes selecionadas para observação; explicitar

como se estruturam o protagonismo discente e a autonomia das organizações estudantis na FDUFBA.

A heterodescrição discente sobre a educação jurídica da FDUFBA foi possível a partir das respostas a questionário aplicado junto aos estudantes e também da observação participante. No mesmo sentido, o grupo focal aplicado permitiu observar como as organizações estudantis se autodescrevem e à educação jurídica da FDUFBA, bem como os limites e possibilidades da orientação docente.

Nesse sentido, também foi possível, por meio desta pesquisa, estimular a reflexão da educação jurídica na FDUFBA. Durante a fase da coleta de dados, foi possível notar a elevada expectativa de muitos discentes a respeito de reflexões sobre a educação jurídica, especialmente a programada pela FDUFBA. O interesse também se fez presente quando foram comunicados resultados parciais desse estudo, em eventos promovidos pelo CEPEJ (“Quintas Fundamentais”) e pela FDUFBA (“Seminário Desafios do Ensino Jurídico, Democracia e Sistema de Avaliação”).

Foi possível observar, ainda, que este estudo tem condições de contribuir com a formulação de políticas públicas educativas do direito, especialmente no contexto da FDUFBA. Tanto em razão dos dados coletados como em razão das observações aqui descritas a partir do *corpus empirico* selecionado para investigação. Isso porque esta investigação pode ser considerada como uma observação, dentre outras, do Projeto Pedagógico do Curso que se encontra em pleno desenvolvimento na FDUFBA.

Nesse sentido, um exemplo é o desenvolvimento do Projeto Pedagógico de Curso. A observação participante nas reuniões administrativas do Conselho de Entidades, do NDE, do NPJ, da Congregação e do MEC, por ocasião da avaliação do Curso Matutino, viabilizou que os dados coletados por ocasião desta pesquisa pudessem ser compartilhados e colaborassem com o processo de tomada de decisões destes órgãos.

Outro exemplo é a possibilidade de coordenação das operações educativas e jurídicas programadas pelas organizações discentes e aquelas que são desenvolvidas nas interações de dentro e de fora da sala de aula a partir das programações centrais da FDUFBA.

Esses são alguns dos percursos teóricos e práticos percorridos. Descritos como contribuições. Pontos de chegada. Além deles, importante mencionar, por fim, algumas possibilidades teóricas que o traçado do caminho percorrido estimulou a descoberta. Pontos de continuação que também pedem por comunicação.

As programações da educação jurídica, por exemplo, se caracterizam pela abertura cognitiva do sistema educativo às irritações/estímulos dos sistemas parciais e pela observação dos demais sistemas parciais mediante prestações. Porém, a auto-observação do sistema educativo (Pedagogia) e as instâncias reflexivas dos demais sistemas parciais que o irritam (A Teoria do Direito para Sistema do Direito), também cumprem papel relevante em relação aos programas educativos do direito. O recorte metodológico do presente estudo, todavia, selecionou outros focos distintos dessa questão, que requer, não obstante, desenvolvimento em investigação futura, seguindo os passos iniciados há muitos anos por Luhmann (1975) e De Giorgi (1984).

Outro desdobramento deste estudo possível diz respeito à possibilidade de avaliação das políticas públicas da educação do direito a partir dos subprogramas concursando, acadêmico, popular e praxista. A diversidade das programações da educação jurídica pode ser observada como critério para avaliar as oportunidades de inclusão discente na comunicação educativa do direito e de exclusão selecionada pelas organizações universitárias.

E como decorrência deste caminho, também seria possível observar em que medida a decisão organizacional por uma ou outra programação educativa do direito poderia ser observada como *alopoiése* (NEVES, 2018) do sistema educativo em relação ao Sistema da Economia ou da política, por exemplo, caso operações econômicas ou políticas se sobrepussem às decisões educativas.

Outra via possível seria investigar modelos de coordenação entre as atividades educativas do direito das organizações estudantis e das organizações educativas. No caso da FDUFBA, observar a atuação do NPE e do NPJ e as atribuições do Conselho de Entidades estudantis; as cooperações possíveis com os cursos de graduação e de pós-graduação; e ainda, o desdobramento dessa coordenação em outras organizações educacionais do direito e com outras organizações estudantis.

Ainda no campo sociológico, investigações que observassem a trajetória dos egressos da FDUFBA. Tanto aqueles que participaram ou não das organizações estudantis poderia contribuir para novas reflexões a respeito da educação jurídica e suas programações. Assim, seria possível questionar quais dos programas da educação jurídica ofertado foram relevantes para a trajetória profissional do entrevistado.

Com isso, seria possível observar dados que viabilizassem a modificação da política educacional do Direito na FDUFBA e em outras instituições. Além da própria permanência ou não do estudante no âmbito de atuação jurídica.

Em termos historiográficos, seria relevante observar o contexto político e histórico que permitiu o desenvolvimento das organizações estudantis na FDUFBA. Considerando que após 2002, 70% das organizações estudantis se constituíram, importante observar os aspectos ambientais que nortearam essa auto-organização estudantil.

Outra vereda interessante para observação é investigar como se dá a educação jurídica organizada por entidades estudantis em outras instituições de ensino superior, incluindo-se aí as universidades e faculdades privadas, que respondem pela maior quantidade de estudantes e de organizações educacionais do Direito.

No âmbito didático-pedagógico, a investigação de modelos que viabilizem interações produtivas dentro e fora da sala de aula entre as operações educativas programadas pelas organizações estudantis e pelos docentes da FDUFBA, considerando a frustração comunicada dos discentes quanto às interações em sala de aula.

Em termos metodológicos, outro desenvolvimento relevante é observar a temática da educação jurídica a partir da triangulação de múltiplas fontes de dados que não só as descrições dos estudantes, das organizações discentes e das organizações universitárias, como realizado neste estudo. Também, buscar interrogar o sistema de organização da educação a partir da coleta de dados levada a efeito na interação com os docentes.

São esses alguns dos horizontes possíveis a serem desbravados a partir desse estudo. Veredas que o presente recorte metodológico solicitou paciência para trilhar caminho. Questões de grande relevância que se viram auxiliares perante os dados coletados e seus pedidos por observação perante o problema pesquisado. Pistas de outras rotas possíveis, diante das fronteiras do atual estudo que, entre foco e pontos cegos, pedem para serem vistas, assim como as frustrações discentes comunicadas na FDUFBA pedem para serem ouvidas.

REFERÊNCIAS

ABDECON, Versão em português, [S.I]. Associação Baiana de Defesa do Consumidor. Disponível em: <<http://abdecon.com.br>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. **Estatuto da Associação Baiana de Defesa do Consumidor**, 29 de agosto de 2012a.

_____. **Ata de Fundação da Associação Baiana de Defesa do Consumidor**, 29 de agosto de 2012b.

ADORNO, S. **Os aprendizes do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ADV JR., Consultoria Jurídica. Versão em português, [SI]. ADV Junior Consultoria Jurídica. Disponível em: <<http://advjunior.com/>>. Acesso em: 20 jan, 2018a

_____. **Editais do Processo Seletivo ADV JÚNIOR 2018.1**. Disponível em: <<http://advjunior.com/wp-content/uploads/2017/07/Editais-Prosels-2018.1.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2018b.

_____. **Relatório Final de Atividades 2016/2017**, 2017

_____. **Estatuto da ADV Junior**. 23 de março de 2007.

AGRELI, M. S.. **A inclusão da diversidade sexual na Universidade**. 2018. Tese (Doutorado). f. 176. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, São Paulo, 2018.

ALVES, R. **A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2001

ANDRADE, J. B. **A evasão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: um estudo de caso**. 2014. Tese (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2014.

ARAÚJO, C.; BARRETO, G. O insurgir da experiência: a turma Eugênio Lyra do curso de Direito da UNEB (2013-2017). In: **Direito e Insurgência**. Experiência da turma Eugênio Lyra, Salvador: EDUFBA; EDUNEB, 2017.

ALNOLD, M; RODRIGUEZ, D. M., **Sociedad y teoría de sistemas**. Santiago de Chile: Editora Universitaria, 1999.

BACHUR, J. P. Inclusão e exclusão na teoria dos sistemas sociais: um balanço crítico. In **BIB**, v. 73, [S.I]. São Paulo, 2012.

_____. DUTRA, R.; (Org.). **Dossiê Niklas Luhmann**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BATESON, G. **Steps to an ecology of mind**. San Francisco, s/e, 1972.

BASTOS, A. W. **O ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998.

BESIO, C.; PRONZINI, A. Inside organizations and out: methodological tenets for empirical research inspired by systems theory. **Historical Social Research**, v. 36, n. 1, pp. 18-41, 2011.

BIANCOLELLA, F.. **Sistemica ed educazione**. Il sistema educativo secondo Luhmann. Roma: Armando, 2002.

BITTAR, E. C. B. **Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BLECHER, C. H. de O. **Inclusão e exclusão na sociedade moderna: uma visão sistêmica sobre o acesso à educação média no BRASIL'** 01/12/2008 103 f. Mestrado em DIREITO Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BORA, A. Systems Theory, Discourse, Positionality. Towards a Better Understanding of the Interior Architecture of Functional Differentiation, 2009, Cork, Irlanda In Sociological Systems Theory, Systems theory seminar. Disponível em < <https://pdfs.semanticscholar.org/93d8/c582ac91bc9c1c6329a1e67f6d522a5bf27c.pdf> > Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **E-MEC**, [S.I], [S.I]. Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTc4/c1b85ea4d704f246bced664fdaeddb6/REISRUIUTw==>>>. Acesso em: 03 mar. 2018a.

_____. Universidade Federal da Bahia. **Resolução nº 07/2016 do Conselho Universitário**. Aprova o Regimento Interno da Faculdade de Direito da UFBA. Disponível em: < <https://direito.ufba.br/regimento-interno-da-faculdade-de-direito-da-ufba>>. Acesso em: 12 mar. 2018b.

_____. Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). **Brasil sozinho tem mais Faculdade de Direito que todos os países**. Disponível em: < www.oab.org.br/.../brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises >. Acesso em 21 mar. 2018c.

_____. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265>>. Acesso em: 03 mar. 2018d.

_____. Ministério da Educação. **Reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI)**. [S.I], [S.I]. Disponível em <<http://reuni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2018e.

_____. Ministério da Educação. **PROUNI. O Programa**. [S.I], [S.I]. Disponível em <<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>>. Acesso em: 03 mar. 2018f.

_____. Ministério da Educação. **FIES. O que é o FIES.** [S.I], [S.I]. Disponível em < <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>>. Acesso em: 03 mar. 2018g.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENADE**, [S.I], [S.I]. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 03 mar. 2018h.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Justiça em Números 2017**, 2017. Disponível em < <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2017/12/b60a659e5d5cb79337945c1dd137496c.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2018i.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD)**. [S.I], [S.I]. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/indicador-de-diferenca-entre-os-desempenhos-observado-e-esperado-idd>>. Acesso em: 03 mar. 2018j.

_____. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Direito. **Portaria nº 12 de maio de 2018**. Dispõe sobre a articulação de iniciativas de prática jurídicas e atividades extensionistas na Faculdade de Direito da UFBA. 2018l.

_____. Universidade Federal da Bahia. **Resolução nº 06/2011 do Conselho Acadêmico de Ensino**. Estabelece critérios para ingresso de estudantes graduados em Bacharelado Interdisciplinar da UFBA nos Cursos de Progressão Linear desta Universidade. Disponível em: <<https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolucao%20CAE%2006%202011.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018m.

_____. Universidade Federal da Bahia. **Resolução nº 01/2015 do Conselho Acadêmico de Ensino que dispõe sobre o processo seletivo de acesso como aluno especial ou mediante vagas residuais, respectivamente**. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/REGPG_Completo_Revisado_em_16-04-2015.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018n.

_____. Universidade Federal da Bahia. **Resolução nº 08/2017 do Conselho Acadêmico de Ensino que dispõe sobre a reserva de vagas na seleção para os cursos de graduação da UFBA**. Disponível em: <<https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2008.2017%20-%20CAE.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018o.

_____. Portal Brasileiro de Dados Abertos. **Financiamentos Concedidos - Fies**. Disponível em < <http://dados.gov.br/dataset/fundo-de-financiamento-estudantil-fies>>. Acesso em: 30 mai. 2018p.

MEC defende reformas para reduzir evasão em faculdades, Brasília, 2017. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/10/mec-defende-reformas-para-reduzir-evasao-em-faculdades>> e em

<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior>>. Acesso em; 05 mai. 2017a.

_____. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2016**, Principais Resultados, Brasília, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf> Acesso em 10 mai. 2017b.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População de João Pessoa**, Disponível em < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama> > Acesso em 06 nov 2017c.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População de Maceió**. Disponível em < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/maceio/panorama> > Acesso em 06 nov 2017d.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior. **Banco de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/bancodeteses/#/>>. Acesso em: 12 out. 2017e,

_____. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Direito. **Ata de Sessão do Colegiado do Curso de Graduação**. Salvador, Bahia, 31 out. 2017f.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENADE 2015. Relatório Síntese de Área. Direito**, 2016a.

_____. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Direito. **Ata de Sessão do Colegiado do Curso de Graduação**. Salvador, Bahia, 10 mai. 2016b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENADE 2012. Relatório Síntese de Área. Direito**, 2013.

CAMPILONGO, C. F. **Política, sistema jurídico e decisão judicial**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

_____. **Interpretação do Direito e Movimentos Sociais**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

_____. A exclusão é contagiante; a inclusão, não. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 08 jun. 2014. Disponível em: <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,a-exclusao-e-contagiante-a-inclusao-nao-imp-,1507595>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

CARB. Versão em português, [S.I.]. **Centro Acadêmico Rui Barbosa**. Disponível em: < <https://www.facebook.com/carbfd> >. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **Estatuto do Centro Acadêmico Ruy Barbosa**, 2017.

CARNEIRO, W. A. **Hermenêutica jurídica heterorreflexiva: uma teoria dialógica do direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

_____. Os Direitos Fundamentais da Constituição e os Fundamentos da Constituição de Direitos: reformulações paradigmáticas na sociedade complexa e global. **Revista de direito mackenzie**, 2018 (no prelo).

_____. A cidadania tutelada e a tutela da cidadania: o deslocamento da função simbólica da constituição para a tutela jurisdicional. In: Souza, Wilson Alves; Carneiro, Wálber Araujo; Hirsch, Fábio Periandro de Almeida. (Org.). **Acesso à justiça, cidadania, direitos humanos e desigualdade econômica: uma abordagem multidisciplinar**. 1ed.SALVADOR: Dois de Julho, 2013, p. 131-152

_____. A autonomia do direito e o ponto cego de seus macros modelos teóricos. **Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica**, v. 12, p. 169-182, 2014

CASTRO, M. H. M; PAULO, J.J.. **A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP: as atividades profissionais dos ex-alunos da USP**. São Paulo: NUPES/USP, 1992

CCRIM. Versão em português, [S.I]. **Centro de Ciências Criminais**. Disponível em < <https://www.facebook.com/groups/290838987596808/search/?query=CCRIM> > Acesso em: 15 de fev. 2018.

CEPEJ, Versão em português, [S.I], **Centro de Estudos e Pesquisas Jurídicas**. Disponível em: < <http://cepej.com.br> >. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **Estatuto do Centro de Estudos e Pesquisas Jurídicas**, 24 de novembro de 2012.

CONJUR. **Primeira fase do Exame de Ordem tem recorde de candidatos reprovados**. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2017-set-01/primeira-fase-exame-ordem-recorde-reprovacoes>>. Acessado em: 15 de mar. de 2018.

CORSI, G.; **Sistemi che apprendono**. Studio sull'idea di riforma nel sistema dell'educazione. Lecce: Pensa Multimedia Editore, 1998.

_____. BARALDI, C. **Niklas Luhmann**. Education as a Social System. Cham: Springer, 2017.

COSTA, B. S. **Saberes propedêuticos e formação do bacharel em Direito no BRASIL: (re)pensando a educação jurídica a partir das percepções discentes e docentes'** 19/06/2013 395 f. Doutorado em Direito, Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio Dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: Edufba, 2008.

CRISTOFOLINI, A. & REINERT, J. N. **A Liberdade na Formação Curricular do Estudante de Graduação**. V Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria en Ameirca del Sur, Mar del Plata, 2005

CUNHA, A. dos S.; SILVA, P. E. A. da. (Coord.) **Pesquisa empírica em direito**, Rio de Janeiro: Ipea, 2013.

DANTAS, F. C. S. T. Educação Jurídica e a crise brasileira. **Revista Forense**. Rio de Janeiro, v. 159, a. 52, maio/jun., 1955.

D'ÁVILA, C. M. T.. **Decifra-me ou te devorarei**: o que pode o professor frente ao livro didático?. Salvador: EDUFBA e EDUNEB, 2008.

_____. Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: PAPIRUS, 2008.

DE GIORGI, R. Centro de Estudos do Risco. **Direito, democracia e risco** – vínculos com o futuro. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1998.

_____. LUHMANN, N. **Teoria della società**. 11. ed. Milão: Franco Angeli, 2003.

_____. **Ciência do direito e legitimação**: crítica da epistemologia jurídica alemã de Kelsen a Luhmann, Curitiba: Juruá, 2017.

_____. **Direito, Tempo e memória**. São Paulo: Quartier Latin, 2006.

_____. La formazione del giurista. In: **Politica del diritto**, v. 14, n. 1, p. 61-80, 1984.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade, 32.ed, Petrópolis: Vozes, 2012.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A Pesquisa Qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ENTIDADES, C. **Conselho das Entidades**. Disponível em: <
<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=135212553622123&set=a.135212566955455.1073741826.100014001379155&type=3&theater>>. Acesso em: 17 jan. 2018a.

_____. **Esboço do Estatuto do Conselho das Entidades**, 2018b.

_____. **Primeira ata do Conselho das Entidades**. Disponível em:
<<https://www.facebook.com/groups/290838987596808/permalink/1328628423817854/>>. Acesso em: 17 set. 2017.

_____. **Postagem no Comunidade de Direito da UFBA**. Disponível em: <
<https://www.facebook.com/groups/290838987596808/permalink/1761447703869255/>>
. Acesso em: 17 jul. 2018c.

ESPARTEL, L. B. O uso da opinião dos egressos como ferramenta de avaliação de cursos: o caso de uma instituição de ensino superior catarinense. **Revista Alcance - Eletrônica**, v.16, n.01, UNIVALI, p.102-114, jan/abr., 2009.

EPSTEIN, L. **Pesquisa empírica em direito [livro eletrônico] :as regras de inferência** / Lee Epstein, Gary King. --São Paulo : Direito GV, 2013. -- (Coleção acadêmica livre) 7 Mb; PDF Título original: The rules of inference. - Vários tradutores.

FALCÃO, J. Classe dirigente e ensino jurídico: uma releitura de San Tiago Dantas. In: **Cadernos FGV Direito Rio**. Educação e direito; v. 3, Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2010.

FARIA, J. E. **Sociologia jurídica: direito e conjuntura**. São Paulo: Saraiva, 2008.

FDUFBA, **Relatório Descritivo Preliminar de Pesquisa e Extensão**. Núcleo de Pesquisa e Extensão da Faculdade de Direito da UFBA, 2018.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso Noturno da Faculdade de direito da UFBA**, 2008.

FERRAZ JUNIOR, T. S. **Função social da dogmática jurídica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

_____. **Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

FGV. **Exame da Ordem em Números**, v. 3, 2016. Disponível em: <http://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/exame_de_ordem_em_numeros.pdf>. Acesso em: 17 set. 2017a.

_____. **Exame da Ordem em Números**, v. 2, 2015. Disponível em: <<http://fgvprojetos.fgv.br/publicacao/exame-de-ordem-em-numeros-vol2>>. Acesso em: 17 set. 2017b.

FISCHER-LESCANO, A. **Força de Direito**. Tradução de Maurício Palma, Pedro Henrique Ribeiro e Iasmin Góes. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

FREITAS, C. E. S. **Pesquisa como educação, realidade como ensino**. In **Direito e Insurgência: experiência da turma Eugênio Lyra**. FREITAS, et al (org), Salvador, EDUFBA: EDUNEB, 2017.

FOERSTER, H. V. **Observing systems: selected papers of Heinz Von Foerster**. Seaside/CA: Intersystem Publication, 1981.

FONSECA, G. F. **A interpretação jurídica no Estado Regulador: da legislação racional à administração/jurisdição eficiente**. 2016. Dissertação (Mestrado). f. 153. Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FONTAINHA, F. C.. [et. al]. O concurso público brasileiro e a ideologia concursista. **Revista Jurídica da Presidência**, v. 16, [S.I.], p. 671-702, 2015.

_____. A ideologia concursista. Quando falta mérito à meritocracia. **Insight Inteligência** (Rio de Janeiro), v. 73, p. 122-134, 2016

_____. Processos seletivos para a contratação de servidores públicos: Brasil, o país dos concursos? **Série Pensando o Direito**, v. 49, p. 291-392, 2013.

GARCIA, M. **Novos Horizontes Epistemológicos para a Pesquisa em Direito: “Descentrar” o Sujeito, “Entrevistar” o Sistema e Dessubstancializar as Categorias Jurídicas**. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, v. 1, n. 1, pp. 182-209, jan. 2014.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GHIRARDI, J. G. **O instante do encontro : questões fundamentais para o ensino jurídico** / José Garcez Ghirardi. -- São Paulo : Fundação Getulio Vargas, 2012. -- (Coleção acadêmica livre. Série didáticos)

_____. **Narciso em sala de aula: novas formas de subjetividade e seus desafios para o ensino**. São Paulo: FGV, 2016.

GIDI, A. **Anotações para uma história da Faculdade de Direito da Bahia**. Salvador: UFBA, Faculdade de direito, 1991.

GONÇALVES, G. L. VILLAS BÔAS FILHO, O. **Teoria dos sistemas sociais: direito e sociedade na obra de Niklas Luhmann**. São Paulo: Saraiva. 2013

GUSTIN, M. B. S. **(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática**. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

JUNQUEIRA, E. B. **Faculdades de Direito ou fábricas de ilusões?** Rio de Janeiro: IDES, Letra Capital, 1999.

KADE, J. Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen - Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Dieter Lenzen/Niklas Luhmann (Org.): **Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem** - Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a. Main, 1997.

KOPPE, L. R.. **O ensino superior lucrativo no RS: organizações educacionais com fins lucrativos**' 07/03/2014 256 f. Doutorado em Sociologia, Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

KREPSKY, G. M. **O direito e a ciência: relações intersistêmicas da produção do conhecimento acadêmico-científico sobre o direito e a dogmática jurídica no contexto da complexificação social**' 02/12/2016 488 f. Doutorado em Direito, Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio Dos Sinos, São Leopoldo Biblioteca), 2016.

_____. **O direito e a ciência: decisão judicial e produção científica sob uma observação sistêmica**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. et al. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LOBO, M. B. C. M. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez., 2007.

LUHMANN, N. **Sistemas sociais**: esboço de uma teoria geral. Tradução de Antonio C. Luz Costa, Roberto Dutra Torres Junior e Marco Antonio dos Santos Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

_____. Inclusão e exclusão. In: DUTRA, R.; BACHUR, J. P. (Org.). **Dossiê Niklas Luhmann**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

_____. **Introdução à Teoria dos Sistemas**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **La sociedad de la sociedad**. Tradução de Javier Torres Nafarrate. México: Herder, 2006.

_____. **El derecho de la sociedad**. Tradução de Javier Torres Nafarrate. Ciudad de México: Herder e Universidad Iberoamericana, 2005.

_____. **Das Erziehungssystem der Gesellschaft** Frankfurt: Suhrkamp, 2002.

_____. **Sociología del riesgo**. México: Universidad Iberoamericana e ITESO, 1998.

_____. **Teoría política en el estado de bienestar**. Alianza Universidad, 1997.

_____. **La ciencia de la sociedad**. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Iberoamericana e ITESO, 1996.

_____. **Teoría de la sociedad y pedagogia**. Barcelona: Paidós, 1996.

_____. **El sistema educativo**. Problemas de Reflexión. México: Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1993.

_____. SCHORR, K. E. Presupuestos Estructurales de una pedagogia reformista. Analisis sociológicos de la pedagogia moderna. **Revista de Educación**. n. 29, Madrid: Ed. Agisa, 1990.

_____. **Systema Juridico y Dogmatica Juridica**. Tradução de Ignacio de Otto Pardo. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1983.

_____. The legal profession: comments on the situation in the Federal Republic of Germany. In: **Juridical Review** (New Series), n. 20, p. 116-132, 1974.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011

MACHADO, M. R. O estudo de caso na pesquisa em direito. In: MACHADO, M. R. (Org.) **Pesquisar empiricamente o Direito**, São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017.

MADÁS. Versão em português, [SI]. **Coletivo MADÁS**. Disponível em: < <https://www.facebook.com/coletivomadas/> >. Acesso em: 17 mar. 2018.

MANSILLA, D. R.z. Notas a la versión en español. In LUHMANN, Niklas. **Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo**. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; México: Universidade Iberoamericana; Santiago de Chile: Instituto de Sociología. Pontificia Universidad Católica de Chile, 2005.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MASCAREÑO, A. Sociología del método: **La forma de la investigación sistémica**. Iberoforum, t. 3, v. 2, pp. 1-41, 2007.

_____. CARVAJAL, F. The different faces of inclusion and exclusion. **Cepal Review**, v. 116, p. 127-141, 2015.

MATURANA, H.; VARELA, F. **Autopoiesis and cognition: the realization of the living**, 1980.

MIGUEL, D. O. P. **A hermenêutica da esgrima e os direitos humanos: as aporias vinculação/discricionariedade, contexto de descoberta/contexto de justificação das decisões judiciais e universalismo/multiculturalismo à luz da paranoia mútua entre autopoiese e desconstrução**. 1. ed. Salvador: Faculdade Baiana de Direito, 2016.

MINAYO, M. C. de S.. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.3, p. 621-626, 2012.

MODESTO, George Fragoso. **Bacharéis, mestres e doutores em Direito**, 2ª ed. atualizada. Salvador, Faculdade de Direito da UFBA, 1996.

MOELLER, H.-G. **O paradoxo da teoria: interpretando Niklas Luhmann**. Tempo Social, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 167-179, dec., 2015.

_____. **Luhmann explained: from souls to systems**. Illinois:: Open Court, 2006.

MONTEAGUDO, J. G. **Zwischen Notwendigkeit und Kontingenz**. Theoretische Selbsteobachtung der Soziologie, Wiesbaden: VS Verlag, 2006.

NASCIMENTO, S. T. Políticas de reforma do ensino superior brasileiro: governo de Luís Inácio Lula da Silva, período 2002/2006, **Textos e Debates**, 2013

NASCIMENTO, A. **Fiquei Surpreso, diz estudante do 1º período de direito aprovado na OAB**. G1, Porto Velho, 30 out. 2016. [S.I], Disponível em: <<http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2016/10/fiquei-surpreso-diz-estudante-do-1-periodo-de-direito-aprovado-na-oab.html>>. Acesso em: 03 fev 2018

NASSEHI, A. Exclusion Individuality or Individualization by Inclusion? **Soziale System**, v. 8, n. 1, 2002.

NCI, Versão em português, [SI], **Núcleo de Competições Internacionais**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/nucleonci/>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. **Relatório Final de Atividades 2015/2016**, 2016

_____. **Estatuto do Núcleo de Competições Internacionais**, 30 de agosto de 2017.

NÉRI, M.. **Retornos da educação no mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. Disponível em: <<http://www.fgv.br>>. Acesso em: 21 ago. 2006.

NEVES, C. B. Educação na perspectiva de Niklas Luhmann. In **Encontro Anual da Anpocs**, Caxambu, Minas Gerais. São Paulo: Anpocs, 2003.

NEVES, M. **Pesquisa interdisciplinar no BRASIL: o paradoxo da interdisciplinaridade**. Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica: RIHJ, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, jan/dez. 2005.

_____. **A constitucionalização simbólica**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007

_____. **Transconstitucionalismo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Entre Têmis e Leviatã: uma relação difícil: o Estado Democrático de Direito a partir e além de Luhmann e Habermas**; 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **A Constituição e a Esfera Pública**. Entre diferenciação sistêmica, inclusão e reconhecimento. In: BACHUR, J. P.; DUTRA, R. (Org.). **Dossiê Niklas Luhmann**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013, p. 105-148.

_____. **Entre Hidra e Hércules: princípios e regras constitucionais como diferença paradoxal do sistema jurídico**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

_____. **Constituição e Direito na Modernidade Periférica**. Uma abordagem teórica e uma interpretação do caso brasileiro, São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Loyola, 2003.

OLIVEIRA, L. **Não me fale do Código de Hamurabi: a pesquisa sócio-jurídica na pós-graduação em Direito**. Sua excelência o comissário e outros ensaios de Sociologia Jurídica. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

OLIVEIRA, M. C. S. **Serviço de Apoio Jurídico - SAJU: A práxis de um direito crítico**. 2003. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

PAUGAM, S. (coord.). **A pesquisa sociológica**. Tradução: Francisco Moras. Petrópolis, Rj: Vozes, 2005.

PAULO, J. J; FREIRE, Z. D. R.. **O mercado de trabalho para os egressos do ensino superior de Fortaleza**. São Paulo: NUPES/USP, 1997.

PIRES, Á. P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Sobre direito, ciências sociais e os desafios de navegar entre esses dois mundos: uma entrevista com Álvaro Pires. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**. v. 2, n. 1, p. 226-248, jan., 2015

QUEIROZ, R. M. R.; FERFEBAUM, M. (coordenadores). Vários autores. **Metodologia jurídica: um roteiro prático para trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Saraiva, 2012.

ROCHA, J. C. de S. da. **Faculdade de Direito da Bahia: Processo histórico e agentes de criação da Faculdade Livre no final do século XIX**, Salvador: Fundação Faculdade de Direito da Bahia, 2015.

RODRIGUES, H. W. **Ensino Jurídico: saber e poder**. São Paulo: Acadêmica, 1988.

SAJU, Versão em português, [SI] **Serviço de Apoio Jurídico**. Disponível em: < https://www.facebook.com/sajubahia.1?ref=br_rs >. Acesso em: 20 jan. 2018a.

_____. Versão em português, [SI] **Serviço de Apoio Jurídico**. Disponível em: < <http://sajubahia.blogspot.com.br/2017/08/> >. Acesso em: 20 jan. 2018b.

SANTOS, M. M. B. dos. **A Universidade como organização**. Uma abordagem da estrutura organizacional da Universidade de Santa Cruz do Sul sob a perspectiva construtivista-sistêmica de Niklas Luhmann. 01/04/2002 -1 f. Profissionalizante em Ciências Sociais, Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SANTOS, J. T. ; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas . Vestibular com cotas: uma análise em uma instituição pública federal. **Revista USP**, São Paulo, v. 1, p. 58-75, 2006.

SEMANA DO CALOURO, [S.I], 2017, Salvador, **Entidades estudantis da FDUFBA**. Salvador, 2017 (não publicado).

SILVA, V. O.; PINTO, I. C. M.. Identidade do sanitarista no Brasil: percepções de estudantes e egressos de cursos de graduação em Saúde Pública/Coletiva, **Interface**, v.22, n.65, p. 539-55, 2018.

SILVA, T. M. G. S. O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. **Revista Direito UNIFACS - Debate Virtual**. Salvador, n. 201, mar. de 2017. Disponível em < <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/viewFile/4760/3121>> Acesso em: 30 mai 2018.

SIMIONI, R. L.. **Curso de Hermenêutica Jurídica Contemporânea**. Do positivismo Clássico ao Pós-positivismo jurídico. Curitiba: Juruá, 2014.

SPENCER BROWN, G. **Laws of form**. New York: Bantam.1969.

STEINER, J. H.. Meio Século Depois: Um Olhar sobre Mudanças na Educação Jurídica Brasileira e Americana In: **Cadernos FGV DIREITO RIO**, v. 11, Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2015.

SOUSA JÚNIOR, J. G. Ensino do direito e assessoria jurídica. In **Revista do SAJU**: para uma visão crítica e interdisciplinar do direito. Porto Alegre: Faculdade de Direito da UFRGS, edição especial, nº. 05, p.19---36, 2006.

SOUSA, M. T. C., ROCHA, F. J. N.. Do bacharelismo tradicional ao bacharelismo do século xxi: a deselitização da graduação em direito e o agravamento da crise do ensino jurídico no brasil. **Arquivo Jurídico**. Teresina, v.3, n. 1, p. 79-104 Jan./Jun. de 2016.

STUCKEY, Roy [et al.], Melhores práticas de ensino não experimentais: diálogo socrático e método do caso, discussão e aula expositiva In: **Cadernos FGV Direito Rio**. Educação e direito; v. 3, Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2010.

SURVEYMONKEY, **Calculadora de tamanho de amostra**. Disponível em < <https://pt.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/>> Acesso em: 15 jan 2018.

TEUBNER, Gunther. Direito e teoria social: três problemas. **Tempo social, revista de sociologia da USP**, v. 27, n. 2, pp. 75-101, nov. 2015.

_____. PATERSON, J. Changing Maps: Empirical Legal Autopoiesis. **Social and Legal Studies**, v. 7, n. 4, pp. 451-486, 1998.

UWE, F. **Introdução a pesquisa qualitativa/ Flick Uwe. Tradução: Joice Elias Costa – 3.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.**

VARGAS, M. L. F. Ensino Superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v.13, n.1, p. 149-163, mar., 2011

VIEIRA, B. USP tem 4 suicídios em 2 meses e cria escritório de saúde mental para alunos. Universidade implantará ferramenta unificada de assistência psicológica. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 01 ago 2018. Disponível em < <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/08/usp-tem-4-suicidios-em-2-meses-e-cria-escritorio-de-saude-mental-para-alunos.shtml>> Acesso em: 30 mai 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

_____. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

APÊNDICE A - Questionário aplicado junto aos discentes da FDUFBA¹³²**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA****Pesquisa sobre a educação jurídica da Faculdade de Direito -
FDUFBA**

Caro(a) colega, obrigado pela disposição em colaborar com esta pesquisa. Ao responder as perguntas deste questionário espera-se um diagnóstico confiável da educação jurídica prestada na FDUFBA, colaborando com a construção de soluções para o Curso de Graduação.

Sua opinião e observação serão de enorme importância para esta investigação desenvolvida a partir do Programa de Pós-graduação (PPGD) em nossa Faculdade de Direito.

Trata-se de pesquisa sobre a educação jurídica da graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia - FDUFBA, sua função social e programações de inclusão.

Este questionário é ANÔNIMO e CONFIDENCIAL.

Muito obrigado,

Frederico Magalhães Costa - professor da UNEB e mestrando no PPGD/UFBA

Wálber Carneiro Araujo (Orientador) – professor da UFBA e Pós-doutor pela UNB, UNISINOS e Universidade de Frankfurt.

Cristina Maria D'ávila (Coorientadora) – professora da UFBA e da UNEB e Pós-doutora pelas Universidades de Montreal e Paris V.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “Sistema da Educação Jurídica e inclusão: um estudo de caso da Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia - FDUFBA”.

OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo desse projeto é observar a função social da educação jurídica da Faculdade de Direito da UFBA, destacando os contrastes entre as expectativas dos alunos e a inclusão operada pelas diversas programações do Sistema da Educação Jurídica da Faculdade de Direito da UFBA.

LIBERDADE DE RECUSA, GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E SIGILO:
Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação e será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação

¹³² Disponível em <https://goo.gl/forms/42FG9hTXdWWbaIuI3>

que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa permanecerão confidenciais em relação à sua identificação. Sua identidade será mantida em sigilo.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional em caso de haver qualquer gasto ou dano decorrente dessa pesquisa.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE:

Informado(a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada, sem que restem dúvidas e que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão de não participar se assim o desejar, bem como que o pesquisador e seus orientadores certificam que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais:

Declaro que **CONCORDO** em participar deste estudo; que autorizo o uso dos dados fornecidos em trabalhos futuros; que este termo pode ser impresso/salvo; e que me foi dada a oportunidade de opor-me a participação nesta pesquisa.

Nestes termos, **AUTORIZO** Frederico Magalhães Costa, mestrando da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia, a utilizar as informações por mim prestadas para a elaboração de sua Dissertação de Mestrado, intitulada “Educação Jurídica da Sociedade e Fragmentação: o estudo de caso da Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia – FDUFBA”, orientada pelo Prof. Dr. Walber Araujo Carneiro e pela profa. Cristina Maria D’ávila (coorientadora).

Em caso de dúvida, por favor, entre em contato com Frederico Magalhães Costa (fmcosta@uneb.br / (71) 98799-2658 e (71) 9 9306-3840).

Você concorda com o Termo de Consentimento?

- Sim
 Não

Aluno(a) da FDUFBA?

Esta pesquisa está limitada à participação dos(as) discentes da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia (FDUFBA)

Você é aluno(a) da FDUFBA ou oriunda (o) do BI (AC ou CPL) e está matriculado (a) no semestre 2017.2?

- Sim
 Não

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Formação Acadêmica

1. Turno de concentração das Disciplinas?
 - a) Matutino
 - b) Noturno

2. Fase no Curso.
 - a) Final (08 ou mais semestres cursados)
 - b) Meio (De 04 a 07 semestres cursados)
 - c) Início (Até 03 semestres cursados)

3. Atividades extraclasse (excluir trabalho): [opções cumulativas]
 - a) Pesquisa
 - b) Extensão
 - c) Monitoria de Ensino
 - d) Estágio
 - e) Nenhuma.

4. Carreira pretendida:
 - a) Carreiras públicas (concurso público)
 - b) Advocacia Popular
 - c) Advocacia Privada
 - d) Ensino ou Pesquisa
 - e) Mudar de área
 - f) Outros (especificar)

ENSINO JURÍDICO

Considerando que o ENSINO compreende processos de mediação formativa e pedagógica, por meio de aulas presenciais, orientação discente, preceptoria, supervisão de estágios e práticas curriculares, além do ensino à distância;

Por favor, indique o GRAU DE IMPORTÂNCIA e REALIZAÇÃO na FDUFBA das práticas enunciadas em cada quesito a seguir:

1) Estímulo e desenvolvimento de habilidades e competências de ensino (ex. orientação de monitoria; condução de seminários; mediação em oficinas): *

Grau de	Nenhuma	Pouca	Moderada	Elevada	Máxima
IMPORTÂNCIA					
REALIZAÇÃO					

2) Estímulo e desenvolvimento de habilidades e competências para aprovação em seleções de ingresso em cursos de pós-graduação stricto sensu (ex.: explicação sobre os cursos de mestrado e doutorado; realização de aulas com a pós-graduação; indicação bibliográfica adequada aos processos seletivos; tutoria de elaboração de projetos) *

Grau de	Nenhuma	Pouca	Moderada	Elevada	Máxima
IMPORTÂNCIA					
REALIZAÇÃO					

3) Estímulo e desenvolvimento de habilidades e competências para aprovação em concursos públicos: *

Grau de	Nenhuma	Pouca	Moderada	Elevada	Máxima
IMPORTÂNCIA					
REALIZAÇÃO					

4) Estímulo e desenvolvimento de habilidades e competências para aprovação no exame da OAB: *

Grau de	Nenhuma	Pouca	Moderada	Elevada	Máxima
IMPORTÂNCIA					
REALIZAÇÃO					

5) Estímulo e desenvolvimento de habilidades e competências para atuação em coletivos e na educação jurídica popular: *

A educação jurídica popular se caracteriza por práticas pedagógicas orientadas à emancipação jurídico-política de minorias e costumam ser pautadas no trabalho em parceria com os movimentos sociais.

Grau de	Nenhuma	Pouca	Moderada	Elevada	Máxima
IMPORTÂNCIA					
REALIZAÇÃO					

6) Estímulo e desenvolvimento de habilidades e competências para a atuação em atividades de assessoria jurídica popular e advocacia popular. *

Grau de	Nenhuma	Pouca	Moderada	Elevada	Máxima
IMPORTÂNCIA					
REALIZAÇÃO					

7) Estímulo e desenvolvimento de habilidades e competências para atuação junto à advocacia/consultoria jurídica privada: *

Grau de	Nenhuma	Pouca	Moderada	Elevada	Máxima
IMPORTÂNCIA					
REALIZAÇÃO					

8) Estímulo e desenvolvimento de habilidades e competências para resolução de problemas jurídicos, assumindo um papel jurídico específico (ex.: elaboração de peças utilizadas na prática da advocacia, magistratura ou do Ministério Público; análise de casos e soluções possíveis; análise estratégica de atuação em face do problema; análise dos problemas éticos concretamente observáveis na atuação). *

Grau de	Nenhuma	Pouca	Moderada	Elevada	Máxima
IMPORTÂNCIA					
REALIZAÇÃO					

PESQUISA E EXTENSÃO

Considerando que a PESQUISA compreende processos de criação e inovação do saber, mediante produção de conhecimento científico, filosófico, técnico ou artístico, certificado por métodos, técnicas e procedimentos;

Considerando que EXTENSÃO compreende processos educativos e científicos de integração universitária aos processos sociais por meio de cursos, cooperação técnica, consultorias e assessorias, além de prestação de serviços a instituições públicas e privadas, ONG's, empresas e movimentos sociais;

Por favor, indique o GRAU DE IMPORTÂNCIA e REALIZAÇÃO na FDUFBA das práticas enunciadas em cada quesito a seguir:

1) Estímulo e desenvolvimento de habilidades e competências para a prática de pesquisa em Direito (ex.: acesso a bolsas de iniciação científica; existência de grupos de pesquisa; disponibilidade de orientação docente para pesquisa): *

Grau de	Nenhuma	Pouca	Moderada	Elevada	Máxima
IMPORTÂNCIA					
REALIZAÇÃO					

2) Estímulo e desenvolvimento de habilidades e competências para a prática de pesquisa em Direito orientada à defesa dos DEFESA DE MINORIAS e ÁS PAUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS (ex.: acesso a bolsas de iniciação científica; existência de grupos de pesquisa; disponibilidade de orientação docente para pesquisa): *

Grau de	Nenhuma	Pouca	Moderada	Elevada	Máxima
IMPORTÂNCIA					
REALIZAÇÃO					

3) Estímulo e desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício de atividades acadêmicas a partir da extensão em Direito orientada à comunidade universitária (ex.: comunicação oral em eventos; participação de concursos monográficos; organização de periódico ou de anais de eventos): *

Grau de	Nenhuma	Pouca	Moderada	Elevada	Máxima
IMPORTÂNCIA					
REALIZAÇÃO					

4) Estímulo e desenvolvimento de habilidades e competências para aprovação em concursos públicos a partir de extensão em Direito (ex.: organização/participação em eventos com a presença de autores de manuais; em cursos instrumentais de preparação para etapas de seleções públicas): *

Grau de	Nenhuma	Pouca	Moderada	Elevada	Máxima
IMPORTÂNCIA					
REALIZAÇÃO					

5) Desenvolvimento de habilidades e competências para a prática de extensão em Direito orientada à promoção dos direitos de minorias e dos movimentos sociais (ex. assessoria jurídico-popular, atuação em coletivos ou na educação jurídica popular; organização/participação de eventos com pautas dos movimentos sociais): *

Grau de	Nenhuma	Pouca	Moderada	Elevada	Máximo
IMPORTÂNCIA					
REALIZAÇÃO					

6) Desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício de atividades profissionais da advocacia/consultoria jurídica privada a partir da prática de extensão em Direito (ex. prestação de serviço jurídico de assessoria ou consultoria; participação em cursos de gestão de escritório; organização de eventos sobre o mercado ou inovação na advocacia privada): *

Grau de	Nenhuma	Pouca	Moderada	Elevada	Extrema
IMPORTÂNCIA					
REALIZAÇÃO					

ENSINO E APRENDIZAGEM

A respeito do processo de ensino e aprendizagem na FDUFBA, por favor, classifique os itens a seguir:

1) Em ordem crescente de FREQUÊNCIA, o conteúdo ministrado habitualmente na sala na FDUFBA é encontrado em: *

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas Vezes	Sempre
Obras clássicas, artigos, teses e dissertações					
Códigos comentados, livros com modelos de peças					
Livros esquematizadas; informativos de jurisprudência.					
Obras que refletem a defesa dos direitos de minorias e pautas dos movimentos sociais.					

2) Em ordem crescente de FREQUÊNCIA, o conteúdo ministrado em sala na FDUFBA é desenvolvido habitualmente a partir de: *

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas Vezes	Sempre
Exposição teórico-crítica da doutrina e da jurisprudência.					
Simulação de casos práticos; júri simulado com papéis jurídicos (ex.: advocacia, magistratura)					
Exposição conceitual e classificatória da legislação, da doutrina e da jurisprudência.					
Exposição teórico-crítica orientada à defesa do direito das minorias e pautas dos movimentos sociais.					

3) Em ordem crescente de FREQUÊNCIA, o conteúdo ministrado habitualmente em sala na FDUFBA é avaliado a partir de: *

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas Vezes	Sempre
Questões teóricas; exigência de crítica à doutrina e à jurisprudência a partir de perspectivas teóricas clássicas e/ou inovadoras					
Questões simulando casos práticos; respostas a partir de papéis jurídicos (ex.: advocacia, magistratura)					
Questões de concursos públicos; cobrança precisa do texto legal e da jurisprudência atualizada.					
Questões enfatizando a proteção dos direitos das minorias e pautas dos movimentos sociais					

4) Em ordem crescente de FREQUÊNCIA, as práticas da educação jurídica na FDUFBA (ensino, pesquisa e extensão) habitualmente são orientadas à: *

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas Vezes	Sempre
Formação para a pesquisa e o ensino jurídico					
Formação para carreiras públicas, consultoria e advocacia privada					
Formação para aprovação no Exame da OAB e em concursos públicos.					
Formação para educação e assessoria jurídica popular.					

5) Em ordem crescente de **IMPORTÂNCIA**, as práticas da educação jurídica na FDUFBA (ensino, pesquisa e extensão) **DEVERIAM SER** orientadas à: *

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito Importante	Extremamente Importante
Formação para a pesquisa e o ensino jurídico					
Formação para carreiras públicas, consultoria e advocacia privada					
Formação para aprovação no Exame da OAB e em concursos públicos.					
Formação para educação e assessoria jurídica popular.					

Discentes e práticas pedagógicas

1) Quais oportunidades da educação jurídica oferecidas na FDUFBA promovem maior aprendizagem do Direito? (Se possível, exemplifique).

2) Como os estudantes de graduação contribuem para o desenvolvimento das oportunidades de aprendizagem do Direito oferecidas na FDUFBA? (Se possível, exemplifique).

Agradecimento

Obrigado por colaborar com nossa pesquisa, respondendo este questionário.

Esperamos que os resultados deste estudo possam contribuir para uma melhor reflexão e prestação da educação jurídica da Faculdade de Direito da UFBA.

APÊNDICE B - Roteiro de grupo focal

TEMAS PARA DISCUSSÃO NO GRUPO FOCAL		
PROGRAMAÇÃO		
	<u>FDUFBA</u>	<u>Organizações estudantis</u>
1	Ensino, Pesquisa e Extensão (Visão Global)	Complemento ou suplemento?
2	Ensino (Prova/aula)	Colaboração, concorrência ou indiferença?
3	Pesquisa (Grupos, PIBIC)	Colaboração, concorrência ou indiferença?
4	Extensão (ACC's, extensões docentes)	Colaboração, concorrência ou indiferença?
5	FDUFBA (Pautar resultados do questionário aplicado)	Complemento ou suplemento?
INCLUSÃO DISCENTE		
	<u>FDUFBA</u>	<u>Organizações estudantis</u>
1	Quais oportunidades de aprendizagem da educação jurídica na FDUFBA são bem desenvolvidas?	Oferecem essas oportunidades acadêmicas?
2	Em quais oportunidades de aprendizagem da educação jurídica na FDUFBA não são bem desenvolvidas?	Oferecem essas oportunidades acadêmicas?
3	Oferece esta oportunidade?	Quais oportunidades acadêmicas são pouco oferecidas pelas Entidades?
4	Oferece esta oportunidade?	As entidades deixam de oferecer oportunidades acadêmica a alguns estudantes?
5	Inclui a sociedade na sua atividade educativa?	Inclui a sociedade na sua atividade educativa?
	A ausência de oportunidades gera quais exclusões?	Os membros se sentem mais incluídos na FDUFBA após ingressar?
INTEGRAÇÃO		
	<u>FDUFBA</u>	<u>Organizações estudantis</u>
1	NPE e NPJ	Colaboração, concorrência ou indiferença?
2	<u>UFBA</u>	Colaboração, concorrência ou indiferença?
3	<u>Organizações com coordenação docente</u>	Colaboração, concorrência ou indiferença?
4	<u>Organizações estudantis e integração</u>	Colaboração, concorrência ou indiferença?
5	Conselho de Entidades	Colaboração, concorrência ou indiferença?

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por participantes do Grupo Focal

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,,
brasileiro(a), [estado civil], [profissão],
portador(a) do RG nº, inscrito(a) no CPF/MF sob o
nº, autorizo Frederico Magalhães Costa, mestrado da Faculdade
de Direito da Universidade Federal da Bahia, a utilizar as informações por mim prestadas
para a elaboração da sua Dissertação de Mestrado, intitulada “Educação Jurídica da
Sociedade e Inclusão Discente: um estudo de caso da Faculdade de Direito da UFBA” e
orientada pelo Prof. Dr. Wálber Araujo Carneiro e coorientada pela Profa. Dra. Cristina
Maria D’ávila.

Após ser orientado(a) sobre os objetivos da pesquisa e do Grupo Focal, de forma
clara e detalhada, manifesto o meu livre consentimento em participar como
entrevistada(o) deste grupo de discussão. Declaro que estou totalmente ciente de que não
há qualquer valor econômico, a receber ou a pagar, devido à minha participação no Grupo
Focal e que poderei, a qualquer momento, desistir de participar.

Autorização para a gravação:

() **Sim**, dou ao pesquisador autorização para realizar a gravação do Grupo Focal
e para utilizar a sua transcrição integral ou parcialmente na Dissertação. Estou ciente que
poderei solicitar uma cópia da transcrição e fazer correções, comentários suplementares
ou supressões de informações, caso queira.

() **Não**, prefiro que o Grupo Focal não seja gravada e que o pesquisador apenas
tome nota das informações por mim concedidas. Estou ciente de que poderei solicitar uma
cópia das notas e fazer correções, comentários suplementares ou supressões de
informações, caso queira.

Autorização para o uso do nome do(a) entrevistado(a):

() **Sim**, concedo ao pesquisador a autorização para usar o nome da entidade estudantil que represento ao citar o conteúdo do Grupo Focal.

() **Não**, solicito que nome da entidade estudantil que represento não seja mencionado e que o pesquisador utilize um pseudônimo.

Autorização para o uso da entrevista em outros trabalhos:

() **Sim**, dou ao pesquisador autorização para utilizar o conteúdo deste Grupo Focal em outros trabalhos acadêmicos relacionados ao tema, para além de sua Dissertação de Mestrado, mantidas as condições aceitas nesse termo.

() **Não**, prefiro que o Grupo Focal seja utilizada apenas na Dissertação de Mestrado.

Salvador – BA, de de 2017.

Assinatura da(o) entrevistada(o)

Em caso de dúvida, por favor, entre em contato com Frederico Magalhães Costa (fmcosta@uneb.br / (71) 9 8799-2658 e (71) 9 9304-3840).