

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SOBRE LIMITES E POSSIBILIDADES DA DOCÊNCIA NO
CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO

MARTA CILENE DE SOUSA

Piracicaba, SP

2007

**SOBRE LIMITES E POSSIBILIDADES DA DOCÊNCIA NO
CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO**

MARTA CILENE DE SOUSA

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Ciências Humanas da UNIMEP, como
exigência parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

Piracicaba, SP

2007

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo (Orientadora)

Profa. Dra. Roseli Pacheco Schnetzler – UNIMEP

Profa. Dra. Sueli Mazzilli - UNISANTOS

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, pelo exemplo de dedicação, zelo e amor à família e pelo profissional ético, justo e sensível diante dos problemas sociais e da vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, onde sempre busco a fé e a esperança para a realização dos meus sonhos.

Aos meus pais, Manoel e Valdecira, pelo exemplo de abnegação, simplicidade, amor e solidariedade perante a família e a vida.

Ao meu marido, Paulo, e aos meus filhos, Samantha e Paulo Filho, amores da minha vida, pela sensibilidade, confiança e apoio na realização dos meus objetivos.

À Profa. Dra. Heloisa Helena Azevedo, minha orientadora e amiga, pela dedicação, compreensão, paciência e ajuda na elaboração deste trabalho.

Aos professores antigos, em especial, Prof. Dr. José Ribamar Rodrigues e Profa. Ms. Ana Célia Orsano, pelo incentivo ao ensino e à pesquisa.

Aos professores recentes, em especial, Profa. Dra. Maria Cecília Ferreira e Profa. Dra. Raquel Gandini, pelos ensinamentos no processo de construção do meu trabalho.

Aos meus entrevistados, professores e alunos, pela confiança no fornecimento dos dados e informações para a construção deste trabalho.

À Profa. Dra. Roseli Schnetzler e a Profa. Dra. Sueli Mazzilli pelas valiosas contribuições no exame de qualificação e na defesa que proporcionaram melhorias significativas neste trabalho.

À minha querida amiga, Lucille Leane, pela amizade incondicional.

Às secretárias, Elaine, Dulce, Angelise e Rosemeire, pela atenção, carinho e respeito na realização da parte burocrática do trabalho.

RESUMO

Este trabalho trata da docência no ensino superior, em especial, no curso de bacharelado em Direito, enfocando aspectos da docência de professores deste curso que revelam inovação neste ensino, com vistas à superação da racionalidade técnica que domina a prática pedagógica no ensino jurídico. Nosso problema de pesquisa centra-se em conhecer quais ações de docentes do curso de bacharelado em Direito revelam indícios de superação da racionalidade técnica. O referido problema é analisado com base em um referencial teórico crítico ligado à formação docente e ao ensino jurídico, partindo-se de três categorias, a saber: concepção de docência, metodologias de ensino e necessidades formativas. Os procedimentos metodológicos adotados pautam-se numa abordagem qualitativa de investigação, cuja técnica de construção dos dados envolveu a *análise de conteúdo qualitativa* das transcrições de entrevistas semi-estruturadas com alunos e professores de uma instituição de ensino superior particular, no Estado do Piauí, nas quais buscamos respostas à seguinte questão: quais estratégias metodológicas desenvolvidas por formadores do curso de bacharelado em Direito revelam intenção de ruptura com o paradigma positivista de ensino? Os resultados desta investigação revelam que esses professores têm buscado rupturas com o paradigma tradicional de ensino, criando novas alternativas de aprendizagem. Evidenciam, portanto, indícios de superação do modelo de racionalidade técnica, mostrando que os professores querem e fazem mudanças na sua prática docente, alterando as formas cotidianas e habituais dos processos de ensinar e aprender, buscando o desenvolvimento de experiências inovadoras. Tais evidências alertam para a necessidade de revisão das concepções epistemológicas que orientam a ação formativa desenvolvida pelos docentes do referido curso.

Palavras-chave: Docência no Ensino Superior. Ensino Jurídico. Formação Docente.

ABSTRACT

This study deals with teaching in superior education, specifically at bachelor degree in Laws, and focuses some features in the professors' teaching in this course that points to innovation, in this teaching, that proposes some surpassing of technical rationality that nowadays prevails over pedagogical practices at juridical teaching. The research's central point is situated in knowing which professors' attitudes, at bachelor course in Laws, present some signals of overcoming technical rationality. This mentioned problem receives an analysis that stands on critical theoretical references linked to teaching formation and to juridical teaching, and has three categories as basis, such as follows: teaching conceiving, teaching methodologies and formation necessities. Methodological procedures here adopted are ruled by an investigative approach, whose data elaboration techniques embraces the qualitative analysis of contents of the transcription of semi-structured interviews applied to students and professors at a particular superior teaching degree institution, in state of Piauí, here we tried to give answers to the following question: which methodological strategies developed by formation teachers at bachelor in Laws course reveal some break relatively to the positivistic paradigm of teaching? The results of the research show that these professors have tried to tear with the traditional teaching paradigm, when they create new learning alternatives. They make patent, therefore, some indications of transcending of the technical rationality model, and this makes clear that teachers do want and make changes in their teaching practices, by modifying daily and usual ways of learning and teaching procedures, searching for the development of innovative experiments. These clues warn us about the need of epistemological conceptions' verification that give direction to formative attitudes developed by these professors at the supra-mentioned course.

Key-words: Teaching in Superior Education. Juridical Teaching Teachers Formation .

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	15
1.1 - Considerações gerais	15
1.2 - Sobre limites e possibilidades	23
1.3 - A dimensão epistemológica do saber docente e a transição paradigmática	31
1.4 - Os diversos conceitos de inovação	45
CAPÍTULO II – O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL	55
2.1 - Breve histórico	55
2.2 - Positivismo jurídico e suas críticas	66
2.3 - Ensino Jurídico Brasileiro	77
CAPÍTULO III – OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	86
3.1 - O contexto investigado	88
3.2 - Os sujeitos da investigação	90
3.3 - A coleta de dados	92
3.4 - A construção e análise dos dados	94
CAPÍTULO IV - A DOCÊNCIA NO CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO	97
4.1 - O que dizem professores e alunos sobre a docência no curso de bacharelado em Direito	97

Considerações Finais	120
Referências Bibliográficas	125
Anexos	

INTRODUÇÃO

Durante minha trajetória acadêmica, iniciada nos anos 90, nos cursos de Serviço Social na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Letras – Português na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), aos 19 anos, interrompida por motivos pessoais e reiniciada no curso de Pedagogia na UFPI em 1992, e concluída em 1997, posso afirmar que tal trajetória influenciou demasiadamente meu desejo de tornar-me pesquisadora. No último ano do curso de Pedagogia e iniciando o meu grande sonho de cursar Direito, já em 1995 e concluindo em 2000, tive ao longo desses anos uma diversa gama de professores, cada um com o seu jeito peculiar, sua maneira de ser e pensar a vida, a sociedade e o mundo. Cada um com o seu modo de ensinar e aprender.

Principalmente no curso de bacharelado em Direito, deparei-me com situações em sala de aula sobre as quais muito me questionava, desde o processo ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno, a organização do trabalho docente, dentre outras. As três pós-graduações *lato sensu* que cursei foram fundamentais nesse meu processo de busca, em especial a de docência no ensino superior, na qual me deparei com um arcabouço teórico que me proporcionou uma fundamentação teórica rica para compreender as diversas formas de se entender o conhecimento e as questões relativas à Educação.

Paralelamente à pós-graduação, iniciei minha curta trajetória docente, uma pequena experiência de quase três anos, numa faculdade particular, no curso Normal Superior. Exercia também o papel de Conciliadora no Juizado Especial Cível e Criminal desta faculdade, no qual pude ter contato com vários alunos do curso de Direito, que estagiavam e aprendiam a prática jurídica nos últimos períodos do curso.

Assim, com base em observações e inquietações ao longo da minha experiência discente e docente e no estudo realizado na literatura da área, foi possível perceber algumas

dificuldades que os professores enfrentam na realização de sua tarefa docente no ensino jurídico, de compreensão do processo ensino-aprendizagem, assim como suas contradições teórico-práticas. Isto estimulou meu ingresso na pós-graduação *stricto sensu* em Educação, em nível de Mestrado, visando aprofundar meus estudos sobre a docência no ensino superior, definindo como objeto de investigação a docência no curso de bacharelado em Direito.

A discussão sobre a docência no ensino superior é bastante recente. Somente a partir dos anos 90 foi dada a ela ênfase e importância, principalmente com a expansão dos cursos de graduação e pós-graduação em todo o país.

A literatura da formação docente tem mostrado que esta tem sido fortemente marcada pelo modelo da racionalidade técnica, derivada da filosofia positivista da ciência moderna. Nesse sentido, autores como Pérez-Gómez (1992, p. 96) afirma que, tal modelo considera que “a actividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”.

Mais recentemente, nas décadas de 80 e 90, após reformas educacionais ocorridas no mundo inteiro, e conduzindo, principalmente, a uma crítica à racionalidade técnica, tem-se discutido outros modelos que procuram responder aos anseios atuais a respeito da prática docente. Procurou-se, também, dar ênfase e importância às questões ligadas diretamente ao ensino superior, como as pedagógicas, curriculares e epistemológicas.

Dentre os autores que discutem tais idéias, buscamos dialogar, especialmente, com: Schön (1983), Nóvoa (1991, 1992), Pérez-Gómez (1992), Zeichner (1992), Pimenta e Ghedin (2002) e Imbernón (2002).

Partindo do pressuposto “de que há todo um estatuto político-epistemológico que dá suporte ao processo de ensinar e aprender que acontece na prática universitária” (CUNHA, 2005, p.14), procuramos explorar em nosso estudo aspectos da docência de professores do curso de bacharelado em Direito que revelassem inovação neste ensino, com vistas à

superação da racionalidade técnica que domina a prática pedagógica do ensino jurídico. Nosso problema de pesquisa centra-se em conhecer quais ações de docentes do curso de bacharelado em Direito revelam indícios de superação da racionalidade técnica.

Dentre os vários conceitos de inovação, nos apoiamos, neste estudo, na concepção de Cunha (2006, p. 40-41), que define o termo como uma mudança paradigmática, esclarecendo que “a inovação requer uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade (...). Nesse sentido, envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento”.

Apoiamos-nos, também, no pensamento de Santos (2005, p. 16), quando este afirma que “vivemos, pois um tempo de transição paradigmática (...). A transição epistemológica ocorre entre o paradigma dominante da ciência moderna e o paradigma emergente que designo por paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”.

Formulamos, assim, a questão para a qual se volta esta investigação: Quais estratégias metodológicas desenvolvidas por formadores do curso de bacharelado em Direito revelam intenção de ruptura com o paradigma positivista de ensino?

Para realizar este estudo, inicialmente, foi feita uma revisão na literatura da área, tomando como referência duas principais categorias temáticas: docência no ensino superior e ensino jurídico. São elas que vão nos fornecer a orientação inicial para a construção e análise dos dados coletados junto aos sujeitos.

O presente texto é composto por quatro capítulos. No capítulo I realizamos uma abordagem geral sobre a docência no ensino superior, discorrendo, de início, sobre o conceito de docência.

Em seguida, discutimos questões relativas à formação docente, à universidade, às práticas pedagógicas, aos limites e possibilidades da docência no ensino superior, assim como

à dimensão epistemológica do saber docente e a transição paradigmática e aos diversos conceitos de inovação.

No capítulo II, realizamos um breve histórico do ensino jurídico no Brasil, apresentamos discussões sobre o positivismo jurídico e suas críticas, assim como a sua influência no ensino jurídico, e questões relativas às várias possibilidades de práticas educativas diferenciadas no curso de Direito.

No capítulo III, apresentamos os procedimentos metodológicos de realização da pesquisa, o contexto investigado, os sujeitos da investigação, a coleta de dados, a construção e análise de dados e os resultados da pesquisa.

Este estudo pauta-se numa abordagem qualitativa de investigação, adotando como técnica de análise e interpretação dos dados a *análise de conteúdo qualitativa* aplicada a entrevistas semi-estruturadas, as quais constituem as principais fontes de dados desta investigação.

Nas entrevistas com os professores, buscamos conhecer aspectos referentes à sua concepção de docência, ao desenvolvimento e organização do seu ensino no curso de bacharelado em Direito e à sua própria formação para a docência.

Nas entrevistas com os alunos, buscamos informações sobre o que eles entendem ser um bom professor, o ensino ministrado por seus professores, assim como a sua avaliação sobre a formação recebida no curso.

Na leitura e análise destas entrevistas identificamos três categorias, cuja construção decorreu dessa análise das referidas entrevistas e da revisão da literatura a respeito da área. As categorias de análise elaboradas são: concepção de docência, metodologias de ensino e necessidades formativas.

Em seguida, estas idéias apresentadas com a realização das entrevistas foram sistematizadas e analisadas à luz do referencial teórico sobre a formação docente, ensino superior e ensino jurídico, abordado anteriormente nos capítulos I e II.

No quarto e último capítulo, apontamos alguns resultados encontrados com base em nossa análise a respeito do que dizem professores e alunos sobre a docência no curso de bacharelado em Direito. Finalmente, tecemos algumas considerações de ordem mais conclusiva sobre o estudo desenvolvido.

A relevância deste estudo encontra-se na perspectiva de contribuir com reflexões que favoreçam o aprimoramento da docência no ensino superior em Direito com vistas à construção de uma visão crítico-reflexivo da atuação de seus professores, assim como evidenciar as possibilidades de superação que já se apresentam em curso, que podem vir a gerar mudanças qualitativas neste ensino.

CAPÍTULO I

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

1.1 Considerações gerais

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

A docência no ensino superior tem sido marcada, ao longo dos anos, por certo descaso com a profissão docente, pois vem sendo desenvolvida por profissionais dos quais não se exige preparação adequada para ensinar. A literatura da área tem apontado para a necessidade de oferecimento, aos docentes deste nível de ensino, de conhecimentos relativos ao processo de ensino e aprendizagem, objetivando melhorias na prática dos referidos docentes.

Visando compreender essa realidade, considerada problemática em estudos recentes sobre a formação de professores, neste capítulo faremos uma abordagem geral sobre a docência no ensino superior, que é o tema central do nosso estudo, levando em consideração os diversos conceitos sobre a docência e questões relativas à formação docente, à universidade, às políticas públicas e às práticas pedagógicas.

Buscamos fundamentos no pensamento de autores como: Bourdieu (1983), Schön (1983), Cunha (1989, 2005 e 2006), Tardif (2002) e Santos (2005 e 2006), que desenvolveram estudos relacionados à docência.

Os vários conceitos sobre a docência vão se modificando ao longo do desenvolvimento da educação brasileira, de acordo com o momento político, social, econômico e cultural de

cada época. Desse modo, dentre os diversos conceitos que influenciaram a construção da nossa visão de docência, podemos destacar o pensamento de Nóvoa (1995, p. 16-17), sobre o que é ser professor:

(...) um processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional (...). É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (...). É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

A literatura da área tem mostrado que a formação docente tem sido fortemente marcada pelo modelo da racionalidade técnica. A este respeito, diversos autores apresentam críticas a este modelo, como Pérez Gómez (1992, p. 99), que observa:

De qualquer modo, os limites e lacunas da racionalidade técnica são mais profundos e significativos. A realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico ou processual. A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: *complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores*.

A crítica que a literatura da área faz à racionalidade técnica serviu de referência para a formação dos profissionais em geral, e dos professores em particular, durante grande parte do século XX. Incentivou uma série de estudos e pesquisas realizadas por pesquisadores, nacionais e estrangeiros, que têm procurado superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática da sala de aula. Os limites e insuficiências dessa concepção levaram à busca de novos instrumentos teóricos que fossem capazes de dar conta da complexidade das ações que se desenvolvem durante as atividades docentes.

Nessa perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 178-179) afirmam a profissão docente como:

(...) uma prática educativa, ou seja: como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social; no caso, mediante a educação. Portanto, ela é uma prática social (...). A prática educativa é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, pesquisar a própria prática impõe-se como caminho para a transformação delas. Essa tendência tem recebido a denominação de *epistemologia da prática* (Schön, 1992; Sacristán, 1992; Stenhouse, 1987; Carr, 1996; Fiorentini, Geraldi e Pereira, 1998; Pimenta, 2001).

Nóvoa (1992) afirma que, a formação do professor crítico e reflexivo implica e proporciona três tipos de desenvolvimento: pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, relativa aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que diz respeito aos investimentos no professor dentro da instituição, fazendo com que a formação do professor seja mais do que simples cumprimento de práticas antigas e, sim, a adoção de novos métodos unidos ao seu crescimento profissional e da própria instituição educacional.

Alarcão (1996, p. 186-187) observa no que diz respeito às dificuldades do pensamento reflexivo:

É possível ser reflexivo, mas difícil. Difícil pela falta de tradição. Difícil eventualmente pela falta de condições. Difícil pela exigência do processo de reflexão. Difícil, sobretudo pela falta de vontade de mudar. Mas quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e de inovar, esse não será autônomo; continuará dependente (...). Entendo que ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. E todos começa em cada um de nós (...). Os movimentos do professor reflexivo e do aluno autônomo interpenetram-se numa finalidade paralela: a conscientização do que é ser professor e ser aluno. Só essa conscientização dá sentido à função do aluno e norteia as atividades formativas em cada um desses níveis (...). Educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor.

Valorizando a experiência e a reflexão na experiência, ou seja, formando professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, Schön (1983) propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e

problematização dela, e no reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram ao atuarem.

Na difusão do conceito de reflexão, Schön (1992) tem sido um dos autores mais considerados, tendo popularizado e estendido ao campo da formação de professores as teorias sobre a epistemologia da prática. Figura como importante marco das reformas educacionais ocorridas em inúmeros países na década de 80 e 90. O conceito do pensamento prático envolve três outros: o *conhecimento-na-ação*, a *reflexão-na-ação* e a *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação*.

Com relação a esse pensamento, Pérez-Gómez (1992, p. 107) salienta que “a nova epistemologia da prática conduz necessariamente a uma reconsideração radical da função do professor como profissional e, em consequência, a uma mudança profunda da conceptualização teórica da sua formação como do processo do seu desenvolvimento prático”.

A reflexão para Zeichner (1992, p. 16) significa:

(...) o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino (...). O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática de bons professores (...). Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo próprio desenvolvimento profissional

Dewey (1953 *apud* ZEICHNER, 1992, p. 18-19), que serviu de inspiração ao pensamento de Zeichner (1992), em suas idéias sobre a reflexão afirma que:

A reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor (...). A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum

conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer. Há três atitudes necessárias para a ação reflexiva. A primeira, a abertura do espírito, refere-se ao desejo activo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força (...). A segunda atitude, de responsabilidade, implica a ponderação cuidadosa das conseqüências de uma determinada ação (...). A terceira atitude necessária à reflexão é a sinceridade. Ou seja, a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem.

Sabemos que há várias críticas em relação à teoria do professor reflexivo. Na realidade, o conceito de professor reflexivo proposto pelos autores deixa uma conotação de que isso é quase automático, quando na realidade não remete estas questões como vinculadas às condições de trabalho e de vida. Em geral, as teorias exigem a formação do “superprofessor” ignorando às diversas e duras realidades em que inserem. Ao mesmo tempo em que se exige uma “superformação”, as condições de trabalho e de vida não se alteram.

Nesse sentido, Liston & Zeichner (1993 *apud* PIMENTA e GHEDIN, 2002) acrescentam que, a reflexão desenvolvida por Schön aplica-se apenas a profissionais individuais, nos quais as mudanças operadas são imediatas, ou seja, não conseguem alterar situações que extrapolam a sala da aula. Para eles, Schön não especifica as reflexões sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que se define o conhecimento, sem as quais os professores não conseguem mudar a produção do ensino, de forma a fazê-lo segundo ideais de igualdade e justiça e, portanto, só a reflexão não basta, sendo necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas.

Os autores citados também consideram o enfoque de Schön reducionista e limitante por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual, não elaborando um processo de mudança institucional e social, mas somente se apresentando centrado nas práticas individuais, onde os profissionais podem realizar a missão de mediação

pública, mas não inclui qual deveria ser o compromisso e a responsabilidade pública dos professores.

A prática do ensino reflexivo, de acordo com Zeichner (1992, p. 26), significa que “a reflexão dos professores não pode ignorar questões como a natureza da escolaridade e do trabalho docente ou as relações entre raça e classe social por um lado e o acesso ao saber escolar e o sucesso escolar por outro”.

Por sua vez, Pimenta (2002) acredita que, se encontra em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais, mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder a situações novas, nas situações de incertezas e indefinição. Portanto, para a autora, os currículos de formação dos profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente é um bom caminho a ser percorrido desde o início de sua formação e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio. Entretanto, a autora acima citada ressalta, ainda que

(...) a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o *conceito* professor reflexivo em um mero *termo*, expressão da moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países (...). A perspectiva da reflexão em análise foi amplamente difundida e apropriada por pesquisadores brasileiros na área (...). Mas também muitas vezes descontextualizada, sem um estudo mais consistente sobre suas origens, sem uma análise crítica (...). A análise crítica contextualizada do conceito de professor reflexivo (...) permite superar as suas limitações, afirmando-o como um conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas conseqüentes para a sua efetivação (PIMENTA, 2002, p.45-47).

Desse modo, podemos enfatizar também o pensamento de Imbernón (2002, p. 15), ao afirmar sobre a profissão docente que :

(...) formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, é abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. Isso implica uma

mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social.

A prática docente é definida por Bourdieu (1993), como o resultado de um processo histórico e é uma operação de conhecimentos estruturada e organizada a partir de esquemas classificatórios. O professor, ao ocupar uma posição no campo universitário, já traz na sua bagagem um conjunto de saberes, valores e experiências que constituem o seu capital cultural incorporado e objetivado através de seu *habitus* e que interferem na sua prática pedagógica.

É interessante observar, através dos estudos deste autor que o *habitus* vem a ser um sistema de disposições para a prática e um fundamento de condutas regulares que possibilitam entender como os indivíduos se comportam de uma determinada maneira em determinada circunstância.

O conceito de *habitus* surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais.

Nas palavras de Bourdieu (1983, p. 65), *habitus* vem a ser:

(...) um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (...).

Bourdieu (1983), ao estabelecer uma teoria da prática definida como produto da relação dialética entre um campo e seu conjunto de *habitus*, leva em consideração tanto as necessidades dos agentes quanto a objetividade da sociedade. O campo se define como um locus onde se trava uma luta concorrencial entre os atores, em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão. A prática é consequência do *habitus* e da situação e ocorre no seio de um espaço que transcende as relações entre os autores. Como princípio gerador das práticas, o *habitus* tende a conformar e a orientar a ação e assegurar a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade.

Nessa perspectiva, Sacristán (1996 *apud* PIMENTA e GHEDIN, 2002, p. 87) diz que, em relação à investigação sobre a formação de professores, esta se resume nos três pontos a seguir:

Um racionalismo moderado, porque ainda creio na modernidade, no pensamento e na verdade provisional, na ciência provisional, no valor do argumento – mas creio que temos que ser moderados. Educar não só a razão, mas também o sentimento e a vontade (...). A vontade pode transformar montanhas, quando é forte, bem enraizadas e é auxiliada pela inteligência. A formação do professor deve considerar o significado do que P. Bourdieu discutiu há muito tempo, o *habitus*, como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas. O *habitus* em educação é mais importante do que a ciência e do que os motivos. O *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes.

As considerações realizadas sobre a docência até o presente momento possuem em comum a idéia da reflexividade e criticidade. São pontos importantes para a busca de uma prática docente diferenciada e inovadora, que supere o modelo de racionalidade técnica, tão largamente difundido e criticado ao longo das últimas décadas.

1.2 Sobre limites e possibilidades

A prática docente pode reduzir-se à mera reprodução dos modelos aprendidos em sala de aula, ao longo da história de vida escolar do professor, se não estiver submetida a uma reflexão sistemática, contínua e coletiva, teoricamente orientada, que examine questões relativas à *por que, para que, para quem, o que e como* se ensina e se aprende.

Sueli Mazzilli

Abordar a temática da docência no ensino superior nos remete à necessidade de tratar do espaço por excelência de exercício desta docência: a universidade brasileira, assim como os limites e possibilidades que permeiam o ensino que aí é realizado.

Os estudos de Mazzilli (2005, p. 5), sobre a referida temática, ressaltam que:

A universidade brasileira tem em sua gênese a herança cultural e funcional do modelo napoleônico, continua sofrendo forte influência deste modelo. A estrutura departamental vigente favorece o desenvolvimento de ações individuais e voltadas para o interior da própria universidade; o ensino não tem fugido muito da tradição de reprodução do conhecimento e a tendência é que, quanto mais qualificado um docente, mais ele tende a se afastar da sala de aula, especialmente da graduação; os projetos de extensão, quando existem, ficam em geral descolados estruturalmente, como se fossem de interesse e responsabilidade exclusivos de seus autores; a pesquisa continua sendo a atividade que confere maior *status* aos docentes; os programas de pós-graduação, destinados à formação e titulação dos professores universitários, formam prioritariamente o pesquisador, nos processos de avaliação institucional (sem entrar aqui no mérito de seu caráter) e nos planos de carreira docente, raramente encontramos, como critério de avaliação, a referência a essas três funções.

A educação superior no Brasil é vista sob o ponto de vista da ideologia neoliberal, pela lógica de mercado, tendo como pano de fundo, posições extremamente conservadoras. Nesse sentido, Sguissardi (2006, p. 3-4) afirma que:

Os anos de 1995 a 2002, por corresponderem ao *octênio* presidencial de FHC¹, foram marcados pela continuidade administrativa tanto na esfera da economia como na da educação (...). Não se pode falar sobre a questão da educação superior nesse período sem situá-la no contexto mais amplo da inserção subalterna do país à economia global e na permanência ou no agravamento dos inaceitáveis índices de desigualdade social na década de 1990 e nesse período de dois mandatos presidenciais (...). No *octênio* FHC, ocorreram as principais conducentes à reconfiguração das esferas pública e

¹ Fernando Henrique Cardoso.

privada, no âmbito do Estado, assim como da educação superior. A integração do país à economia mundial dá-se enfatizando o novo papel atribuído ao mercado na alocação dos recursos e diminuindo as funções do Estado, em especial quando este é pensado como provedor dos serviços sociais, entre eles, a educação. As medidas recomendadas, como se sabe, foram: combate ao *déficit público*, ajuste fiscal, privatização, liberação/ajuste de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo aos investimentos externos, reforma do sistema de previdência/seguridade social e reforma, desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho.

Do mesmo modo, Sguissardi (2006) analisa a educação superior atual no Governo Lula, considerando que o atual governo assume em meio a grandes expectativas de mudanças em relação à educação superior, inclusive levando a esperar que tais mudanças afetassem os rumos da economia nacional. Ocorre, porém, que tais expectativas mais significativas foram frustradas, consistindo apenas, de maneira mais visível, “em certa medida, na adoção de novo sistema nacional de avaliação, com a recuperação dos montantes de recursos de custeio aos níveis de 1995 e com pequena expansão das IFES” (p. 13).

Uma análise dessa ordem pressupõe o entendimento de que o tipo de ideologia dominante reorganiza os sistemas educacionais na perspectiva de fazer valer o mercado como eixo principal das definições das políticas públicas no ensino superior.

Complementando a discussão sobre a realidade da universidade brasileira atualmente, citamos Chamlian (2003, p. 4), ao afirmar que o ensino superior no Brasil,

(...) apresenta-se hoje com uma estrutura de proporções consideráveis, se comparado ao que era há 40 anos. Esse aumento de oferta ocorreu especialmente pela atuação majoritária da iniciativa privada, que viu na profissionalização de ensino superior um mercado lucrativo a ser explorado. O poder público, por sua vez, tendo alcançado o momento forte de expansão na década de 60 e primeira metade dos anos 70, retraiu os investimentos para a oferta de vagas e cursos de graduação e concentrou sua ação no investimento à pesquisa, favorecendo a implementação de cursos de pós-graduação.

Dentro da realidade acima exposta da educação superior brasileira, inclui-se a discussão a respeito da pós-graduação, sobre a qual Mazzilli (2005, p. 7) afirma que, “os professores

bacharéis podem fazer toda uma carreira acadêmica sem ter tido oportunidade de conhecer os fundamentos educacionais e pedagógicos que sustentam o trabalho docente”.

Acrescenta também que:

Considerando a crescente qualidade que vem sendo impressa aos programas de pós-graduação no Brasil, pode-se afirmar que o professor universitário tem sido formado com padrões de excelência para ser pesquisador, mas sem incluir a formação para a docência, como se o domínio de um conhecimento específico implicasse, automaticamente, capacidade para realizar um processo de ensino que possibilite aprendizado efetivo desse conhecimento pelos estudantes (MAZZILLI, 2005, p.7).

Como podemos perceber, a docência no ensino superior possui atualmente inúmeras limitações e dificuldades. Dentre os autores que abordam o assunto, vale ressaltar os estudos de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 154), que analisam algumas questões relativas ao tema. No que se refere à competência docente, nesse momento, esta

(...) é mensurada pelos resultados (dos alunos) no provão. As instituições, por sua vez, são avaliadas pelo índice percentual de professores titulados com mestrado e doutorado, o que pode revelar uma preocupação cartorial com os resultados do ensino. Considerando que os programas de mestrado e doutorado em áreas diversas da educacional se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à formação de professores, permanecem estes sem condições institucionais de se formar na docência.

Dentre outras dificuldades, podemos também citar as indicadas idéias de Vasconcelos (2000), que aborda questões ligadas à qualidade da ação docente nos cursos superiores e salienta que o magistério superior brasileiro é formado, em grande parte, por profissionais liberais docentes. Segundo a autora, “este professor, na grande maioria das vezes, não traz, em sua formação, o necessário conhecimento teórico-prático sobre o fazer pedagógico, indispensável para o correto e comprometido exercício da docência” (VASCONCELOS, 2000, p.47).

Normalmente, este professor é um “docente universitário com formação profissional não voltada especificamente para o ensino, mas que acaba por assumi-lo, na maioria das

vezes, em tempo parcial ou, até mesmo, com dedicação exclusiva” (VASCONCELOS, 2000, p. 35), ou seja, é um professor que não tem elementos para perceber a importância da preparação para a docência na realização do processo ensino-aprendizagem.

Para a referida autora, a formação pedagógica para o exercício da docência é indispensável para a composição do perfil de um educador, embora ela não esgote o elenco de características requeridas ao bom professor, devendo estar aliada a outras competências como a técnico-científica, a prática e a pedagógica. Na visão da referida autora:

O propósito de afastar o caráter descomprometido ou aligeirado da docência no nível superior de ensino deve partir da instituição de ensino superior, através de programas claramente definidos, no sentido de buscar o conhecimento aprofundado da profissão desempenhada (...). Uma decisão política por parte da instituição que, preocupada com a qualidade de seus serviços educacionais, permita a implementação de um programa que, abrindo espaço para a discussão das questões pedagógicas, transforme seu corpo docente em uma massa crítica, interessada em participar ativamente do projeto pedagógico de sua escola (VASCONCELOS, 2000, p. 48-51).

Na verdade, o ensino superior brasileiro sempre privilegiou o domínio de conhecimentos específicos e a experiência profissional dos seus professores no exercício da docência. Em outras palavras, significa que há uma concepção vigente de docência no ensino superior na educação brasileira de que, para ser professor universitário, basta o domínio do conteúdo que ensina. “Nesse pressuposto o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores” (CUNHA, 2006, p. 21).

A este propósito, Masetto (2003, p. 11-12) afirma que :

(...) a *estrutura organizativa do ensino superior* no Brasil, (...) desde o seu início (e até hoje...) sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores. O embasamento para tal atitude é tanto o modelo de ensino superior implementado no Brasil (o modelo francês-napoleônico – cursos profissionalizantes) quanto a crença de que “quem sabe, sabe ensinar”. Os cursos superiores e, posteriormente, as faculdades que se criaram e instalaram no Brasil, desde o seu início e nas décadas posteriores, se voltaram diretamente para a formação de profissionais que exerceriam determinada profissão. Currículos seriados, programas fechados constando unicamente das disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao

exercício daquela profissão, procurando formar profissionais competentes em determinada área ou especialidade.

Na verdade, segundo o referido autor, a discussão e a conscientização do papel de docente do ensino superior é recente, exigindo capacitação própria e específica, além de competência pedagógica. No âmbito do conhecimento, pressupõe uma nova atitude, na qual se fazem necessários diálogos com outras fontes de produção de conhecimento e pesquisa, parceria e aprendizagem mútuas, numa nova perspectiva entre o professor e o aluno do ensino superior.

Sobre esta questão, Mazzilli (2005, p. 7-8) acrescenta que, se faz necessária, também, a formação continuada, por ela entendida como:

(...) processos institucionais permanentes de constituição dos saberes necessários para o desempenho do trabalho que compete a cada um realizar, para a consecução do projeto institucional pretendido, que tem como ponto de partida e de chegada a reflexão coletiva sobre o trabalho realizado *pela e na* Universidade como um todo e por cada docente, em particular.

Na verdade, essa discussão envolve vários outros fatores, no entender da autora, como a necessidade da existência de condições para um plano de carreira docente, salários e condições de trabalho condizentes com a tarefa social do professor, além de políticas institucionais que ofereçam condições e incentivos para a sua atualização contínua. Para ela, essa realidade somente se concretizará através de decisões institucionais e da intervenção do coletivo de professores que compõem uma instituição. Desse modo, percebe que os processos formativos para o trabalho docente:

(...) podem e devem incluir conhecimentos e reflexões permanentes sobre a própria profissão, as condições em que ela ocorre, as responsabilidades dela decorrentes e as possibilidades que se lhe apresentam de intervir, com autonomia, nas políticas e práticas que incidem sobre esse trabalho (MAZZILLI, 2005, p.8).

Além das questões pedagógicas, o ensino superior brasileiro apresenta outras limitações, dentre as quais Rosa (2003) ressalta a dificuldade de rompimento de práticas

tradicionais de ensino, devido à ausência de conhecimentos das finalidades educativas mais gerais, o despreparo para exercer a docência no que diz respeito à dificuldade da relação professor-aluno, o desenvolvimento de um ensino significativo, a ausência da discussão sobre as questões epistemológicas subjacentes à organização do trabalho docente e de propostas de avaliação de aprendizagem mais justas.

Essas dificuldades, segundo a autora, são justificadas pela precária formação teórica e prática para o exercício do magistério realizada nos cursos de licenciatura e pela ausência dessa formação nos cursos de bacharelado, pelas políticas públicas ineficazes quanto à formação profissional do professor no momento de seu ingresso na docência universitária, pela ênfase na competência técnico-científica, na escassez de atitude investigativa, na falta de unidade entre a teoria e a prática e na priorização dos programas de pós-graduação à pesquisa em detrimento ao ensino.

Podemos, assim, dizer que a formação de docentes para um mundo em transformação precisa ir além da preocupação com o eixo teórico-formal e da experiência, voltando-se para a formação para a democracia e para a cidadania, articulando os espaços de indivíduo e de cidadão. É preciso mostrar que, apesar dos discursos de formação para uma sociedade em transformação, as concepções que embasam os currículos de formação permanecem anacrônicas, o que revela a grande contradição entre as propostas teórico-abstratas da formação e a dinâmica das relações sociais. Ao invés de enfatizar a polarização de currículo de um lado e contexto histórico de outro, que no máximo estabelece momentos de ajustamento entre eles, é preciso enfatizar um processo dialético de construção contínua, para superar a visão, ainda hoje, prevalentemente funcionalista e utilitarista entre as necessidades sociais e formação profissional.

Em razão dos estudos educacionais realizados a partir do final dos anos 80, dos novos conceitos para a compreensão do trabalho docente, passou-se a reconhecer o professor como

sujeito de um saber e de um fazer, surgindo a necessidade de se investigarem os saberes de referências dos professores sobre suas ações e pensamentos.

Para Tardif (2002, p. 11), o conceito de saber:

(...) é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objeto qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

O saber dos professores, para esse autor, deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula, ou seja, o saber está a serviço do trabalho e isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas e sim relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. São saberes que se originam da “amálgama” dos vários âmbitos (profissional, pedagógico, disciplinar, curricular e experiencial) que compõem a formação. Isso significa dizer que o saber dos professores

(...) é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. (...). O saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional (TARDIF, 2002, p. 18-20).

Desse modo, segundo o referido autor, os saberes profissionais são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação profissional. Devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores. Sua formação supõe um continuum no qual durante toda a sua carreira docente e fases de trabalho devem ser fases de formação contínua. Os saberes pedagógicos são formas de saber-fazer e algumas técnicas. É o arcabouço ideológico da profissão. São concepções ou doutrinas provenientes das reflexões sobre a prática educativa.

Os saberes disciplinares são saberes de que dispõe a nossa sociedade, nas universidades sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos. Os saberes curriculares são os discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita.

Em relação aos saberes experienciais, estes são saberes específicos dos professores no exercício de suas funções e na prática da sua profissão, brotam da experiência e são por ela validados. Na realidade, segundo o mesmo autor, “eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 39). São saberes formados por todos os demais, mas, retraduzidos, polidos e submetidos às certezas constituídas na prática e na experiência e sendo reconhecidos, são a condição básica para a criação de uma nova profissionalidade entre os professores de diversos países. Assim, no pensamento de Tardif (2002, p. 39), o professor ideal:

(...) é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e o seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com seus alunos.

Com o apoio da literatura da área, percebemos que a docência no ensino superior possui uma gama de limitações e dificuldades ligadas às questões da prática docente, que interferem diretamente na constituição dos cursos, na formação dos professores e, principalmente, no processo ensino-aprendizagem. É esta literatura também que nos apresenta possibilidades de superação de tais limitações a partir da compreensão da dimensão epistemológica imbricada na prática docente de professores do ensino superior.

1.3 A dimensão epistemológica do saber docente e a transição paradigmática

A ciência, o direito, a educação, a informação, a religião e a tradição estão entre os mais importantes espelhos das sociedades contemporâneas. O que eles reflectem é o que as sociedades são. Por detrás ou para além deles, não há nada.

Boaventura de Sousa Santos

Partimos de resultados de estudos realizados por Cunha (2005, p. 14), os quais afirmam “que há todo um estatuto político-epistemológico que dá suporte ao processo de ensinar e aprender que acontece na prática universitária”. Sobre isso, a referida autora ressalta, ainda, que:

A compreensão de que a concepção de conhecimento preside a definição da prática pedagógica desenvolvida na Universidade foi muito importante para ultrapassar a análise simplista, realizada apenas sobre as regras didáticas aplicadas ao ensino superior. Compreender que o ensinar e o aprender estão alicerçados numa concepção de mundo e de ciência facilitou uma visão mais global e elucidativa, especialmente numa época em que a supremacia da ciência tem sido amplamente reconhecida (CUNHA, 2005, p. 17).

“A concepção positivista foi a responsável, na história contemporânea, pela consolidação dos paradigmas científicos atuais, e, se por um lado esta foi uma contribuição importante, por outro tornou a organização do conhecimento acadêmico refém de seus princípios” (CUNHA, 2005, p. 18). Além disso, esta concepção vem a ser o resultado de uma luta intensa contra o obscurantismo da Idade Média e seus dogmas religiosos, ou seja, há a valorização da neutralidade e negação do senso comum.

“Nesse sentido, somente a observação objetiva, mensurável, neutra, constante e, portanto, positiva de suas manifestações, poderia ser validadora da verdade e constituidora daquilo que poderia ser considerado científico” (CUNHA, 2005, p. 18). Acrescentando que:

Essas concepções foram definidoras de uma nova perspectiva epistemológica que, por sua vez, definiu um método capaz de orientar os procedimentos investigativos. Este “método científico” constituiu-se na base da organização da ciência contemporânea e, portanto, da universidade, locus privilegiado de seu desenvolvimento e de sua expansão. Em algumas situações poder-se-ia dizer que transformou-se num novo dogma, já que tudo que quisesse ser

reconhecidamente científico precisaria ter passado por seu crivo. Como decorrência, o mesmo paradigma epistemológico, com seus princípios e leis, definiu o ensino, que é outra atividade principal da universidade. Percebe-se claramente isto quando se observa, especialmente, a lógica de construção dos currículos e as práticas de sala de aula (CUNHA, 2005, p. 18-19).

As críticas referentes à concepção positivista aconteceram somente na segunda metade do século XX, surgindo os questionamentos a respeito da validade desta concepção como a única capaz de responder aos questionamentos sobre os homens e o universo.

A esse respeito, Santos (2005) defende uma posição epistemológica antipositivista e procura fundamentá-la à luz dos debates que então se travam na física e na matemática. Coloca em causa a teoria representacional da verdade e a primazia das explicações causais, defendendo que todo conhecimento científico é socialmente construído, que o seu rigor tem limites intransponíveis e que a sua objetividade não implica a sua neutralidade. Descreve a crise do paradigma dominante e identifica os traços principais do que designa como paradigma emergente, em que atribui às ciências sociais antipositivistas uma nova centralidade, e defende que a ciência, em geral, depois de ter rompido com o senso comum, deve transformar-se num novo e mais esclarecido senso comum. Segundo ele,

Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então, pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos) (SANTOS, 2005, p. 60-61).

Santos (2005, p. 61) reitera que, a principal e fundamental característica da nova racionalidade científica, sendo um modelo global e totalitário, é a de negar “o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”. Desse modo,

(...) está consubstanciada, com crescente definição, na teoria heliocêntrica do movimento dos planetas de Copérnico, nas leis de Kepler sobre as órbitas dos planetas, nas leis de Galileu sobre a queda dos corpos, na grande síntese da ordem cósmica de Newton e finalmente na consciência filosófica que lhe conferem Bacon e, sobretudo Descartes (SANTOS, 2005, p. 61).

Com base nestes pressupostos, o conhecimento científico, para o referido autor, avança pela observação descomprometida e livre, sistemática e, tanto quanto possível, rigorosa dos fenômenos naturais. São idéias advindas da matemática, a qual fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, e bem ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria.

Do lugar central da matemática na ciência moderna, segundo Santos (2006, p. 27-28),

(...) derivam duas conseqüências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.

Para o autor em questão, o paradigma dominante da ciência moderna acontece juntamente com a ascensão da burguesia. Além disso, é caracterizado pelo determinismo mecanicista numa forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de dominá-lo e transformá-lo.

Neste tipo de paradigma, segundo o autor, o método é tão ou mais importante que o objeto de estudo, consagra o homem como sujeito epistêmico, mas o desconhece como sujeito empírico. O conhecimento factual não tolera interferência de valores. Constrói a distinção dicotômica, ou seja, a separação entre sujeito e objeto, produz conhecimento e desconhecimento. Faz do cientista um conhecedor especializado e do cidadão comum um ignorante generalizado, constrói-se contra o senso comum que considera superficial, ilusório e

falso. Simboliza, na ruptura epistemológica, o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico.

Na verdade, essas são as características básicas do modelo tradicional de ensino, no qual, segundo Cunha (2005), o conhecimento é tido como acabado e sem “raízes”, ou seja, descontextualizado historicamente, onde a disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor apenas, privilegiando o imobilismo, a dominação e o autoritarismo. A autora ressalta também o pensamento convergente, a resposta única e verdadeira, no qual o conhecimento, o ensino e a aprendizagem possuem uma lógica linear, sem criatividade, concebidos como um ato de repetição e certezas, sem lugar para a dúvida intelectual produtora da pesquisa.

O paradigma da modernidade pretende, de acordo com o pensamento de Santos (2005), um desenvolvimento harmonioso e recíproco do pilar da regulação e do pilar da emancipação, e pretende também que esse desenvolvimento se traduza totalmente pela racionalização da vida coletiva e individual. Esta dupla vinculação – entre os dois pilares, e entre eles e a práxis social – vai garantir a harmonização de valores sociais potencialmente incompatíveis, tais como justiça e autonomia, solidariedade e identidade, igualdade e liberdade.

“A ciência e o direito - e as formas de poder social com que se articulam - ocupam um lugar central na configuração e trajetória do paradigma da modernidade ocidental” (SANTOS, 2005, p.18-19).

De acordo com o mesmo autor, em razão da quase autonomia do direito, as condições epistemológicas gerais da ciência moderna não explicam definitivamente a situação crítica do direito moderno e a transição paradigmática não é perceptível nele no campo da ciência.

Ainda nesse aspecto, a crise do paradigma dominante é vista por Santos (2006, p. 40-41), com os seguintes traços principais:

(...) primeiro, que essa crise é não só profunda como irreversível; segundo, que estamos a viver um período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a mecânica quântica e não se sabe ainda quando acabará; terceiro, que os sinais nos permitem tão-só especular acerca do paradigma que emergirá deste período revolucionário, mas que, desde já, se pode afirmar com segurança que colapsarão as distinções básicas em que se assenta o paradigma dominante.

Sobre a transição paradigmática, o referido autor afirma que, a partir dos séculos XVI e XVII, a modernidade ocidental emergiu como um ambicioso e revolucionário paradigma sócio-cultural assente numa tensão dinâmica entre regulação social e emancipação social. A partir de meados do século XIX, com a consolidação da convergência entre o paradigma da modernidade e o capitalismo, a tensão entre regulação e emancipação entrou num longo processo histórico de degradação caracterizado pela gradual e crescente transformação das energias emancipatórias em energias regulatórias.

No limiar do terceiro milênio, continua o autor, estamos, provavelmente, assistindo ao fim deste processo. Com o colapso da emancipação na regulação, o paradigma da modernidade deixa de poder renovar-se e inicia o seu processo final. O fato de continuar ainda como paradigma dominante deve-se à inércia da história.

É importante ressaltar, também, a tese central do autor de que a complexa matriz das energias regulatórias e das energias emancipatórias, inscrita na modernidade ocidental, foi sendo reduzida à medida que esta convergiu, com o desenvolvimento capitalista, a dois grandes instrumentos de racionalização da vida coletiva, a ciência moderna e o direito estatal moderno. A crise de ambos coincide, por isso, com a crise do paradigma dominante, uma crise epistemológica e societal. Para o autor:

Da escavação histórica, conceptual e semântica efetuada emergem possibilidades de conhecimento, para além da ciência moderna, e possibilidades do direito, para além do direito moderno. Emergem também perspectivas de transformar formas de poder em formas de autoridade partilhada (SANTOS, 2005, p. 19).

A eficácia da transição pós-moderna para o autor consiste “em construir um novo e vasto horizonte de possíveis futuros alternativos, um horizonte pelo menos tão novo e tão vasto como aquele que a modernidade outrora construiu e que depois destruiu ou deixou destruir” (SANTOS, 2005, p. 50).

Por sua vez, Cunha (2005, p. 19) afirma que, as “contestações ao modelo positivista têm provocado a possibilidade de crítica e estimulado a construção de novos paradigmas que melhor sejam capazes de responder aos desafios atuais e futuros do mundo contemporâneo, negando a neutralidade e as dicotomias próprias da concepção positivista de ciência”.

A referida autora afirma, também, que:

As repercussões desse processo evolutivo de pensar o conhecimento e de organizar a ciência estão trazendo profundas alterações no mundo contemporâneo e, conseqüentemente, para a universidade. Porém, a relação entre formas de organização da ciência e processos de ensino-aprendizagem só mais recentemente está sendo abordada, em especial para fazer a crítica do paradigma que se tornou dominante no cotidiano do ensino superior (CUNHA, 2005, p. 19-20).

Com a possibilidade de um paradigma para construir a ciência, que vá além do modelo epistemológico positivista, têm-se novas alternativas para se pensar o processo ensino-aprendizagem na universidade. São idéias sobre as ciências no mundo que podem servir para a análise das questões ligadas ao ensino. Desse modo, podemos entender melhor os limites e dificuldades da docência no ensino superior e buscar possibilidades de superação da realidade existente.

Esse paradigma anunciado por Santos (2006, p. 60) é chamado:

(...) de paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente. Com esta designação quero significar que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem que ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente).

Tal paradigma emergente, que estaria apontando para o que chamou de ciência pós-moderna, pode ser explicitado, segundo o referido autor, por princípios como: todo o conhecimento científico-natural é científico-social, isto é, cada vez mais o conteúdo teórico das ciências é presidido por conceitos, teorias, metáforas e analogias das ciências sociais; todo o conhecimento é total e local, quebrando a estrutura formal da disciplinaridade e compondo-se em temas, que são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros; todo o conhecimento é auto-conhecimento, porque é sempre reinterpretado por aquele que o produz e todo o conhecimento só tem sentido quando se transforma em senso comum e, desta forma, possa dar sentido à vida.

O conhecimento para a ciência pós-moderna, segundo Santos (2006), é tradutor, incentiva os conceitos e teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser usados fora de seu contexto de origem. Além disso, aceita a transgressão metodológica. Entende que a inovação científica consiste em inventar contextos persuasivos que conduzam à aplicação dos métodos fora de seu habitat natural. Assume que os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças e valores são parte integrante da explicação científica. O objeto é continuação do sujeito. Todo conhecimento é auto-conhecimento, é autobiográfico. Entende que nenhuma forma de conhecimento é, em si, racional e, portanto, dialoga com outras formas de conhecimento, deixando-se penetrar por elas.

O autor valoriza, também, o conhecimento do senso comum, com o qual, no cotidiano, orientamos nossas ações e damos sentido à nossa vida. Possui uma virtude emancipatória. Considera que o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum, pois o primeiro só se realiza quando se transforma no segundo.

Complementando o seu pensamento:

O senso comum emancipatório é um senso comum discriminatório (ou desigualmente comum, se preferirmos), construído para ser apropriado privilegiadamente pelos grupos sociais oprimidos, marginalizados, ou excluídos, e, de fato, alimentado pela prática emancipatória destes (...). O novo senso comum deverá ser construído a partir das representações mais inacabadas da modernidade ocidental: o princípio da comunidade, com as suas duas dimensões (a solidariedade e a participação), e a racionalidade estético-expressiva (o prazer, a autoria e a artefactualidade discursiva) (SANTOS, 2006, p. 108-111).

Para o autor em discussão, os problemas e dilemas da racionalidade moderna ocidental advêm do fato de ela ter confiado a gestão de suas potencialidades a uma forma de conhecimento, a ciência, que progressivamente se transformou na força produtiva, por excelência, do capitalismo, e a uma forma de normatividade, o direito moderno, que, de um golpe revolucionário, foi transformado em propriedade do Estado e, portanto, dos grupos sociais que controlam o Estado e que, por essa via, têm o privilégio de transformar os seus interesses em interesses nacionais.

Ainda sob este aspecto, é importante ressaltar, também, que, na visão de Santos (2005, p. 119-120), ao direito moderno,

(...) foi atribuída à tarefa de assegurar a ordem exigida pelo capitalismo, cujo desenvolvimento ocorrera num clima de caos social que era, em parte, obra sua. O direito moderno passou, assim, a constituir um racionalizador de segunda ordem da vida social, um substituto da cientificização da sociedade, o *ersatz*² que mais se aproximava – pelo menos no momento – da plena cientificização da sociedade que só poderia ser fruto da própria ciência moderna. Para desempenhar essa função, o direito moderno teve de se submeter à racionalidade cognitivo-instrumental da ciência moderna e tornar-se ele próprio científico. A cientificização do direito moderno envolveu também a sua estatização, já que a prevalência política da ordem sobre o caos foi atribuída ao Estado moderno, pelo menos transitoriamente, enquanto a ciência e a tecnologia a não pudessem assegurar por si mesmas.

Acrescentando que:

(...) a transformação da ciência moderna na racionalidade hegemônica e na força produtiva fundamental, por um lado, e a transformação do direito moderno num direito estatal científico, por outro, são as duas faces do

² O termo alemão *ersatz* significa substituição, compensação, reposição. Diz de algo que é produzido para substituir outro bem que se tornou escasso, ou é caro.

mesmo processo histórico, daí decorrendo os profundos isomorfismos entre a ciência e o direito modernos. Tal como aconteceu com a ciência moderna, também o direito perdeu de vista, neste processo, a tensão entre regulação e emancipação social, originalmente inscrita no paradigma da modernidade. Essa perda foi tão completa e irreversível que a recuperação das energias emancipatórias à qual este livro faz apelo implica uma reavaliação radical do direito moderno, paralela da reavaliação radical da ciência moderna (...) (*ibidem*, p. 120).

Para esse autor, é possível pensar que a crise do paradigma da ciência moderna leva consigo a crise do paradigma do direito moderno. Desse modo, defende que a discussão paradigmática do direito moderno, em conjunto com a da ciência moderna, irá esclarecer os termos e as direções possíveis da transição para um novo paradigma societal.

O positivismo jurídico, de acordo com Santos (2005, p. 165):

(...) é a versão mais apurada desta co-evolução ideológica. Mas essa interligação mútua do cientificismo jurídico com o estatismo jurídico revela também até que ponto o isomorfismo epistemológico com a ciência moderna é limitado pela sua eficácia pragmática. O saber jurídico tornou-se científico para maximizar a operacionalidade do direito enquanto instrumento não científico de controle social e de transformação social.

Sendo assim, conclui que há dúvidas na forma que a ciência e o direito adaptaram para maximizar a sua eficácia em fazer convergir a modernidade sócio-cultural com o capitalismo. Durante este processo, a tensão original entre regulação e emancipação, constitutiva da ciência e do direito moderno, acabou por findar, resultando na absorção da emancipação pela regulação. Na verdade, estas discussões, em torno da “crise do direito” foram incapazes de identificar as verdadeiras raízes do atual descontentamento com o direito.

Santos (2005) propõe, então, numa outra proposta, que a “crise do direito” se integra numa crise muito maior do padrão hegemônico de transformação social observado desde o início do século XIX, chamado de modelo da mudança social normal. Dessa forma, o autor concluiu “que estamos entrando num período de transição paradigmática entre a sociabilidade moderna e uma nova sociabilidade pós-moderna cujo perfil é ainda quase imperscrutável e até imprevisível” (SANTOS, 2005, p. 186). Acrescentando que:

Uma transição paradigmática é um longo processo caracterizado por uma suspensão “anormal” das determinações sociais que dá origem a novos perigos, riscos e inseguranças, mas que também aumenta as oportunidades para a inovação, a criatividade e a opção moral. Num período de transição paradigmática, o conhecimento antigo é um guia fraco que precisa de ser substituído por um novo conhecimento. Precisamos de uma ciência da turbulência, sensível às novas exigências intelectuais e políticas de utopias mais eficazes e realistas do que aquelas pelas quais vivemos no passado recente (...). Acima de tudo, o novo conhecimento assenta num des-pensar do velho conhecimento ainda hegemônico, do conhecimento que não admite a existência de uma crise paradigmática porque se recusa a ver que todas as soluções progressistas e auspiciosas por ele pensadas foram rejeitadas ou tornaram-se inexecutáveis (*ibidem*, p. 186).

O des-pensar o direito, para o referido autor, situa-se em três áreas tidas como importantes e urgentes:

Estado nacional *versus* sistema mundial, Estado-sociedade civil *versus* sociedade política, e utopia jurídica *versus* pragmatismo utópico. Estes três tópicos foram apresentados como dilemas porque, de fato, foram percebidos como tal no início do século XIX. O Estado constitucional considerava-se dotado de um poderoso recurso (um sistema jurídico exclusivo, unificado e universal) para enfrentar esses dilemas eficazmente, isto é, de tal maneira que se assegurasse a auto-reprodução do próprio Estado. O primeiro dilema foi confrontado pelo dualismo direito nacional/direito internacional, o segundo dilema foi confrontado pelo dualismo direito privado/direito público, e o terceiro dilema foi confrontado por um padrão de transformação normal baseado na infinita disponibilidade ou manuseabilidade do direito (SANTOS, 2005, p. 187).

Aliadas a isso, o autor acrescenta também as deficiências ou dissimulações estruturais destas três construções jurídicas, nas quais, a primeira ressaltava que em função do sistema inter-estatal, o direito internacional seria intrinsecamente de “qualidade jurídica” inferior à do direito nacional. A segunda deficiência alertava para o fato de que o direito privado era tão público como o direito público e que, portanto, um coincidia com o outro, anulando o dualismo. E a terceira construção jurídica esquecia o fato de que o direito, depois de separado da revolução, podia “normalizar” qualquer tipo de transformação numa qualquer direção possível (incluindo a estagnação ou a decadência social).

Na tentativa de repensar o direito, sem estes dilemas e sem estes impasses intelectuais e políticos a que eles conduziram, o autor procedeu a algumas escavações nos terrenos da tradição moderna em busca de possibilidades futuras. Assim:

Relativamente ao primeiro dilema, encontrei-as na cultura jurídica multi-secular, transnacional e local, da modernidade; relativamente ao segundo, encontrei-as em tradições conceptuais alternativas de Estado, especialmente no conceito de Estado da república renascentista, que o entendia como o bem-estar geral de uma sociedade autogovernada (*optimus status reipublicae*); por último, quanto ao terceiro dilema, descobri as memórias alternativas do futuro na articulação entre direito e revolução, uma longa tradição histórica da modernidade abruptamente interrompida depois da Revolução Francesa. Estas escavações foram apenas o começo do processo de des-pensar o direito (SANTOS, 2005, p. 187).

Essas idéias reforçam os questionamentos advindos dos estudos realizados na literatura da área do ensino jurídico que estão sendo colocados em prática neste momento, pautadas no paradigma da modernidade e carentes de reformulações e análises para que possam ser repensadas à luz da teoria educacional atual.

Cumprir ter em vista a compreensão de que a concepção epistemológica de um professor sobre o seu campo de saber, ou seja, a maneira pela qual ele entende o conhecimento, determina fortemente a forma como ele ensina, o seu ser docente, como ele percebe as questões relativas ao ensino e a aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, Cunha (1989, p. 29) discute a relação existente entre as concepções de ensino e as questões epistemológicas, afirmando ser muito importante ressaltar “os estudos que colocam o professor histórica e socialmente contextualizado, afirmando que seu desempenho e formação têm que ver com suas condições e experiências de vida, pressupondo uma relação forte entre o saber e os pressupostos da elaboração deste saber”.

E faz a sua crítica ao positivismo, ressaltando que

(...) esta relação entre saber e sua elaboração foi sistematicamente banida da formação de professores e de outros profissionais em nosso país, pela forte influência do pensamento positivista que definiu as coordenadas da nossa cultura (...). Foi muito forte a influência positivista e de muita extensão as práticas baseadas em seus princípios. O axioma da neutralidade valorativa

das ciências conduzem o positivismo a ignorar o condicionamento histórico-social do conhecimento (CUNHA, 1989, p. 29).

Ainda sob este aspecto, é importante acrescentar, também, de acordo com o pensamento da mencionada autora, que:

O estado atual do conhecimento que se desenvolve em nossas escolas é fruto, certamente, da influência positivista sobre as práticas que lá se desenvolvem. E o professor é o principal veiculador dessas práticas. Esta realidade em si desvela a contradição dos princípios positivistas. Mostra que o professor trata o conhecimento da forma como aprendeu e ainda da maneira como vivenciou experiências escolares (CUNHA, 1989, p. 30).

Percebe-se toda a influência de um tipo de *habitus* (BOURDIEU, 1983), específico, no qual são considerados os valores, as habilidades, os conteúdos, construídos ao longo de toda uma jornada familiar, estudantil, profissional e acadêmica que interferem diretamente na constituição do ser professor e na sua maneira de aprender e ensinar.

Sendo assim, Cunha (1989) explicita que, a análise dos estudos e propostas que se fazem hoje para a escola e para o professor tende a negar o pensamento positivista e recuperar a idéia de Trigueiro Mendes (1983 *apud* CUNHA, 1989, p. 60), que diz “que a educação é um projeto simultaneamente político e filosófico, cuja compreensão não cabe exclusivamente no âmbito da racionalidade científica”.

Desse modo, Cunha (1989, p. 30) afirma que

(...) a normatividade básica da educação provém de um saber mais radical, de um saber dos valores que, em última análise, estruturam o ser e a cultura do homem na sociedade. Levar em conta essas premissas é também refazer as concepções sobre o conhecimento e sobre a ação de ensinar e aprender este conhecimento. Se compreendermos e aceitarmos a idéia do homem como sujeito da história, fatalmente teremos de encontrar propostas que o façam também sujeito do conhecimento (...). A educação de professores que temos tido, para ela, assim como a educação em geral, tem sido muito mais a que procura internalizar o saber do que a que conscientiza o homem, sujeito do conhecimento.

Nesse sentido, Trigueiro Mendes (1983 *apud* CUNHA, 1989, p. 63) acrescenta que

(...) a internalização significa a consciência passiva, implícita, acompanhada pela percepção difusa quanto aos fenômenos culturais, econômicos e

políticos. Neste tipo de processo o indivíduo absorve o social sem reflexão crítica. Contrapondo à internalização, a conscientização é o processo ativo, explícito, crítico e projetivo quanto aos fenômenos referidos, acompanhada pela percepção articulada destes numa totalidade concreta e histórica.

Complementarmente a isso, a referida autora faz notar que “a concepção de ensino e as práticas realizadas pelo professor certamente terão de ser diferenciadas conforme os objetivos se direcionem à internalização ou à conscientização” (CUNHA, 1989, p. 31). Assim,

Isto significa ter uma concepção nova da relação existente entre o sujeito socialmente situado e o conhecimento. Significa entender que aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente, frente aos dados culturais da sociedade, e sim estar ativamente envolvido na interpretação e produção destes dados (*ibidem*, p. 31).

Para a autora em discussão, as pesquisas realizadas demonstram que a educação de professores deverá passar por uma nova concepção do processo ensino-aprendizagem, que perceberá o conhecimento numa perspectiva histórico-social. A esse respeito, acrescenta, ainda, que

(...) o crescimento da consciência crítica estará dependente de uma nova maneira de encarar a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, que nega a perspectiva positivista, tão largamente difundida nos programas de formação de professores no Brasil. Tudo indica que para se chegar a isto é necessário caminhar por um ensino que favoreça a produção do conhecimento, ou seja, a localização dos sujeitos da aprendizagem numa perspectiva de indagação que leve ao estudo, à coleta de dados e à reflexão (CUNHA, 1989, p. 32).

Assim sendo, sugere a mesma autora que, a pesquisa, nesta perspectiva, passe a ter um papel importante, pois envolve o professor na tarefa de investigar e analisar o seu próprio mundo, a sua própria prática. Admite que, “unir ensino e pesquisa significa caminhar para que a educação seja integrada, envolvendo estudantes e professores numa criação do conhecimento comumente partilhado. A pesquisa deve ser usada para colocar o sujeito consciente dos fatos, para que a realidade seja apreendida e não somente reproduzida” (CUNHA, 1989, p. 32). Finaliza ressaltando que :

A análise sobre a educação de professores, seu desempenho e o trato do conhecimento parece de fundamental importância ao delineamento de novos rumos na prática pedagógica. O estudo do professor no seu cotidiano, tendo-o como ser histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação (CUNHA, 1989, p. 32-33).

As discussões a respeito das críticas à concepção epistemológica positivista dominante e da necessidade da ruptura paradigmática desenvolvida ao longo deste estudo pressupõem compreendermos os processos de ensinar e aprender atuais e a busca de possibilidades de superação, que envolvam uma mudança na forma de entender o conhecimento.

Evidentemente, as discussões políticas, sociais, econômicas e pedagógicas, que fazem parte do nosso contexto educacional atual, como já pudemos observar, também influenciam a realidade da educação superior brasileira. No entanto, a busca que fazemos neste trabalho se direciona na possibilidade de se explorar indícios de práticas pedagógicas “inovadoras”, que fujam do padrão tradicional de ensino, ou seja, busquem situações alternativas que se distanciem do modelo dominante, com vistas à sua superação. Desse modo, no item seguinte, discutiremos os vários conceitos de inovação pedagógica e, dentre eles, o nosso posicionamento para este estudo.

1.4 Os diversos conceitos de inovação

(...) o espaço da contradição é o que possibilita a construção e a utopia.

Maria Isabel da Cunha

No estudo realizado na literatura da área educacional, observamos que o conceito de inovação é bastante complexo e polêmico. Segundo o pensamento de Castanho (2002, p. 53), “talvez a palavra mais usada hoje no cenário educacional seja inovação. Palavra polissêmica, usada em discursos conservadores e progressistas, inovação pode referir-se tanto a mudanças periféricas quanto a mudanças profundas nas estruturas do ensino”. Para a referida autora, inovação significa:

(...) ação de mudar, alterar as coisas, introduzindo algo novo. Não deve ser confundida com invento (criar o que não existia) ou descoberta (encontrar o que existia e não era conhecido). A inovação consiste em aplicar conhecimentos já existentes, ou o já descoberto, a circunstâncias concretas. Inovar consiste em introduzir novos modos de atuar em face de práticas pedagógicas que aparecem como inadequadas ou ineficazes (CASTANHO, 2000, p. 76).

Para Escudero (1988 *apud* JORGE, 1996, p. 31), “a inovação educativa é um dos temas de mais recente desenvolvimento na teoria e investigação pedagógica”. Para o referido autor, somente a partir de 1970, começou a surgir uma investigação sistemática sobre a natureza e os processos da inovação educativa, bem como as condições, os fatores e as variáveis determinantes do êxito ou fracasso de projetos inovadores.

Considerando importante a análise da inovação educacional dentro das condições de evolução histórica do país, Saviani (1980, p. 25) afirma que, “há diferentes concepções de inovação, segundo as diferentes concepções de filosofia da educação”.

Para o referido autor, de acordo com a concepção humanista tradicional, inovar é sinônimo de retocar superficialmente. De acordo com a concepção humanista moderna, inovar será alterar essencialmente os métodos, as formas de educar. Para a concepção analítica,

innovar será utilizar outras formas, outros métodos. Portanto, novo é o outro. Essas concepções, para o autor, são entendidas em função do aparelho educacional como tal, não levam em consideração o contexto e as finalidades da educação. Já na concepção dialética, inovar, em sentido próprio, será colocar a educação a serviço de novas finalidades, da mudança estrutural da sociedade.

No mesmo pensamento, Ferretti (1980, p. 57) afirma que “a análise do conceito de inovação de uma perspectiva pedagógica depende do particular conceito de educação que oriente o procedimento inovador e que, portanto, deve ser tomado como seu parâmetro”.

Segundo o autor,

Por outro lado, deve-se considerar que em uma determinada concepção de educação as ações e procedimentos que a concretizam (rotineiras ou inovativas) ocorrem num espaço e num tempo concreto que a influenciam a curto, médio e longo prazo e que, a longo prazo, sofrem sua influência. Essa realidade onde ocorre o processo educativo, juntamente com a própria concepção de educação que a inspira, serve como critério para julgar a adequação da inovação (*ibidem*, p. 57).

Autores como Gonzalez e Escudero (1987 *apud* JORGE, 1996, p. 32-33) fazem a distinção entre reforma e inovação educativa. Segundo os referidos autores, a reforma educativa é entendida “como mudanças em larga escala que afetam a política educativa, os objetivos, as estratégias e as prioridades de todo o sistema um sistema educativo”. Enquanto a inovação educativa é um termo usado “para designar mudanças mais concretas e em menor escala, com uma intervenção mais centrada na prática educativa que no sistema educativo”.

Nesse pensamento, Hummel (1988 *apud* JORGE 1996, p. 34-35) afirma que,

As reformas e as inovações, de certo modo, vêm juntas, se considerarmos que são partes de uma mesma necessidade: mudanças em ensino/educação. A reforma de um sistema educativo implica em uma reflexão prévia sobre as finalidades da educação, seus objetivos e papel das instituições educativas, enquanto, na inovação, os objetivos pretendidos se modificam ou, pelo menos, são questionados (...). A prática da inovação sempre existiu no campo da educação, na medida em que não há desenvolvimento ou progresso sem mudanças e estas não existem sem inovação. Assim, o conceito de inovação parece supor uma visão de futuro em um ambiente modificado. A inovação verdadeira pressupõe sempre novos objetivos emanados de uma investigação

com vistas ao futuro, o que, no entanto, não deve nos fazer crer na inovação como um bem em si mesmo.

Autores como Messina (2001, p. 226), também enfatizam que “atualmente a inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere. Destaca-se, igualmente, que a inovação não é um fim em si mesma, mas um meio para transformar os sistemas educacionais”. A referida autora, ao recapitular o contexto histórico sobre a inovação, acrescenta que:

Desde os anos setenta, a inovação tem sido referência obrigatória e recorrente no campo educacional, empregada para melhorar o estado de coisas vigente. O conceito e a prática da inovação transformaram-se significativamente. Enquanto nos anos sessenta e setenta, a inovação foi uma proposta predefinida para que outros a adotassem e instalassem em seus respectivos âmbitos, nos anos noventa, os trabalhos sobre o tema destacam o caráter autogerado e diverso da inovação (MESSINA, 2001, p. 226).

Na discussão sobre os termos inovação e mudança, a mesma autora afirma que ambas são categorias distintas, sendo a inovação um tipo de mudança intencional, sistemática e autogerada e que se insere em diferentes campos de conhecimento. “Enquanto a mudança foi a preocupação permanente da filosofia e depois das ciências sociais e naturais, a inovação se revitaliza neste século no campo da produção e da administração” (MESSINA, 2001, p. 232).

Messina (2001, p. 232) propõe também a criação de espaços que

(...) promovessem a possibilidade do pensar e do fazer reflexivos, em que as inovações teriam a oportunidade de apresentar-se, contradizer e transformar. Igualmente, o interesse central da rede de inovações se situaria, de acordo com esse esquema, antes na “invenção” e recuperação de inovações do que na sua difusão.

Alguns autores analisam a inovação como a introdução em determinado meio de algo que já foi inventado, descoberto, criado anteriormente. Nesse sentido, citamos Mitrulis (2002, p. 11), ao afirmar que:

Inovar é um processo de tradução, de decodificação da novidade pura em novidade aceitável, passível de ser explicada, com o objetivo de melhorar aquilo que existe, de introduzir em dado contexto um aperfeiçoamento, um melhor saber, um melhor fazer e um melhor ser (...). A ação inovadora é da

ordem da aplicação, entendida esta não como resultado de uma ação determinada, mas de um processo. Ela supõe uma intenção de mudança dentro de um projeto acalentado pelos atores envolvidos, uma intenção expressa em uma visão antecipadora, sob a forma de objetivos definidos, ou uma intenção que se manifesta em uma reação de protesto contra uma situação dada.

Para Goldberg (1980), a inovação pode ser entendida como processo planejado de desenvolver uma mudança no sistema, cujas possibilidades de ocorrer com frequência são poucas, mas cujos efeitos representam um real aperfeiçoamento. A referida autora distingue entre mudança e inovação, esta última sendo algo mais deliberado, intencional e planejado e não algo que ocorre espontaneamente. Analisa várias conceituações mostrando que, enfim, há diferentes possibilidades de alterar práticas dentro e apesar do sistema sócio-econômico e político vigente. O que interessa, para a autora, é discutir a possibilidade de inovação em ambientes acadêmicos específicos.

Levando em consideração o fato de que a inovação educativa deve ser pensada não como uma simples concretização de experiências ou projetos pedagógicos pontuais e fragmentários, mas como um processo que tem perfil e características que precisam ser respeitadas, no caso de uma proposta de inovação comprometida com uma mudança em ensino/educação, Escudero (1998 *apud* JORGE 1996, p. 38-39) propõe seis características da inovação educativa:

É um processo de definição, construção e participação social (...). Deve ser pensada como uma tensão utópica no sistema educativo (...). É mais um processo de capacitação e potencialização das pessoas e das instituições educativas, do que simples implementação de novos programas ou novas tecnologias. Não pode esgotar-se em meros enunciados de princípios ou estéticas relações de boas intenções (...). Requer articulação de uma série de processos e o estabelecimento de uma estrutura de diversos papéis complementares (...). Precisa ser analisada sob os aspectos de eficácia e funcionalidade, prática educativa, bem como critérios sociais e ideológicos.

Dentro destas características, acima relatadas, Jorge (1996, p. 39) afirma que, a inovação não deve ser entendida como uma imposição, uma determinação, mas sim como algo

que “pode ajudar o professor a resolver a ambivalência que sente entre continuar ensinando o que vem ensinando ou acompanhar as mudanças de uma sociedade que vem se desenvolvendo e transformando rapidamente”.

Conscientes ou não, os professores estão passando pela experiência da inovação, através de novas idéias sobre o ensino em grupo, métodos heurísticos e mudanças curriculares ocasionadas por aspectos sociais, culturais e técnicos. Isto lhes traz incertezas acerca das metas, dos objetivos e dos conteúdos que ensinam, ano após ano. No entanto, ainda que a necessidade de mudanças e transformações seja sentida pelos professores, todos os que trabalham em educação sabem o quanto são difíceis e que sempre decorre um grande lapso de tempo entre as modificações produzidas na sociedade e as inovações introduzidas no plano educativo (JORGE, 1996, p. 39-40).

Segundos os estudos de Pereira (2007, p. 1-2) inovar “significa introduzir mudanças de forma planejada visando produzir uma melhora da ação educacional (...). É uma mudança deliberada e conscientemente assumida e não uma simples renovação”. Para a referida autora, no que diz respeito às resistências ao processo de inovação, estas “são motivadas pelo desconhecimento da possibilidade de ousar, por receio do desconhecido, pelo conforto de fazer sempre da mesma forma e pelo menor risco em se fazer o habitual tomado como seguro” (PEREIRA, 2007, p. 2). A autora, ainda, ressalta que

As inovações podem ser criadas por um docente, um grupo de docentes, por uma equipe pedagógica, por uma instituição, por docentes e estudantes, por um pesquisador e se dão estimuladas por diferentes fatores: diferenciação na postura filosófica, sociológica, cultural, econômica e política da educação; reformas ou mudanças na estrutura curricular, novos enfoques teóricos e prática; autonomia docente; mudanças nas técnicas e nas possibilidades tecnológicas, mudança na infra-estrutura institucional (*ibidem*, p. 2).

As resistências dos professores também são discutidas por Jorge (1996, p. 44-45), ao salientar que

(...) há evidências de que a resistência à inovação se manifesta quando estas se colocam como iminentes ou inevitáveis. Isto ocorre nos ambientes acadêmicos, onde é comum se defender mudanças em diferentes níveis, seja no ensino ou da estrutura escolar, até como bandeiras de lutas.

Acrescenta ainda, que “compreender a resistência como um fenômeno inerente aos indivíduos em determinadas situações pode ajudar a descobrir estratégias para diminuí-la, além de descaracterizá-la como uma dificuldade ou problema, do qual o professor é portador” (JORGE, 1996, p. 45).

Ferretti (1980, p. 56) entende que, “as inovações, como as técnicas, não são neutras. Sua ocorrência, num determinado contexto, não é fortuita, como não o é sua difusão nesse contexto e em outros”. Para o autor, há resistência no campo educacional em relação às inovações, explicando que:

De um lado os pedagogos se mostram muito sensíveis aos apelos inovadores e, via de regra, são os primeiros a se entusiasmar com os novos caminhos (...). De outro lado os professores defrontam-se com uma série de condições adversas, em termos de desempenho de seu papel profissional. Essas condições incidem principalmente sobre os limites da sala de aula, mas a ultrapassam de muito pelos reflexos que geram. Premidos por tais condições os professores tendem a recusar os procedimentos inovativos (*ibidem*, p. 55).

Huberman (1973 *apud* JORGE, 1996, p. 33), por sua vez, define inovação “como um melhoramento possível de se medir, é planejado, duradouro e tem poucas possibilidades de acontecer com frequência”.

Na busca de concepções diferentes das tradicionais, numa nova maneira de entender o conhecimento, podemos citar Veiga et al. (2000, p. 173), ao afirmar que:

O conhecimento emergente não é uma simples rearticulação do sistema nem a introdução do novo no já instituído, como propõe o paradigma conservador, no qual a prática é pensada do centro para a periferia, buscando a inserção acrítica do novo no velho. Nesse sentido, a inovação pode servir para a perpetuação do status quo. A inovação é ruptura do status quo com o institucional.

Desse modo, a referida autora enumera várias características necessárias às atividades de ensino, pesquisa e aprendizagem inovadoras, assim sintetizadas: Estão em movimento constante, desenvolvimento histórico e ininterrupto; instigam e propiciam o descobrimento; trabalham com múltiplas tensões presentes na auto-atividade do aluno; favorecem a relação horizontal professor-aluno, permitindo atendimento à singularidade de cada aluno, evitando a

homogeneização; asseguram a relação ensino-pesquisa com o trabalho como princípio educativo, são atividades coletivas permeadas por intencionalidade e atribuem à pesquisa importante espaço de mediação entre ensinar e aprender.

Sabemos que práticas docentes inovadoras, diferenciadas de uma postura tradicional de ensino, necessitam de um componente coletivo para se realizarem, assim como da utilização da criatividade no processo de ensinar e aprender. Assim, podemos buscar no pensamento de Esteve (1999, p. 142-143), essa idéia:

A inovação educativa ocorre sempre com a presença de equipes de trabalho; professores que, embora trabalhem individualmente, compartilham com outros colegas seus êxitos e suas dificuldades, adaptando e melhorando continuamente, nessa comunicação, os métodos, objetivos e conteúdos. Para modificar a prática do magistério, é muito importante tomar contato com outros professores que já a estão inovando e comprovar por si mesmo que a renovação pedagógica existe e que produz material pedagógico e novas relações entre professores e alunos.

Dentre os vários conceitos de inovação aqui apresentados, nos apoiamos, neste estudo, no pensamento de Cunha (2006, p. 18-19), que define o termo como “como ruptura paradigmática, que exige dos professores a reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar (...). Tratar a inovação como ruptura paradigmática é dar-lhe uma dimensão emancipatória”.

Encontrar práticas que rompam com o modelo positivista dominante não é uma tarefa das mais fáceis, principalmente em tempos de políticas neoliberais e posições conservadoras atuais que, sem dúvida alguma, ainda induzem “à reorientação dos sistemas educacionais, na perspectiva de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas nesse campo” (CUNHA, 2006, p. 13).

Desta discussão, tem-se a compreensão de que as circunstâncias políticas vêm definindo as condições objetivas do trabalho docente na universidade há bastante tempo e que perduram até os tempos atuais. Desse modo, ao discutirmos práticas diferenciadas estamos

acreditando que “os processos de emancipação são estimuladores de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança” (CUNHA, 2006, p. 17).

Estas mudanças estão relacionadas com o que cada professor faz no seu cotidiano, na vivência de sua prática do dia-a-dia, na perspectiva de romper com a lógica da racionalidade técnica. Pressupõe mudança de paradigmas, o rompimento com práticas antigas, com formas alternativas de saberes e experiências. Isso significa, para Cunha (2006, p. 17), que os processos de emancipação:

Não são medidos pelo tamanho e pela abrangência, mas sim pela profundidade e significado que têm para os sujeitos envolvidos. São difíceis de se dimensionar objetivamente, pois atuam nos espaços de subjetividade e necessitam um tempo de maturação para poder produzir efeitos, que podem ser múltiplos e heterogêneos.

A inovação, entendida como ruptura com os paradigmas tradicionais de ensino, vai além do mero tecnicismo, das lições repetidas e da visão negativa de mundo. Implica uma ruptura com a situação vigente, uma mudança de paradigmas, com formas alternativas de trabalho e com energias emancipatórias.

Significa também a revisão de crenças e de práticas docentes, o movimento da busca de velhos e novos conhecimentos, articulação teoria-prática, a formação de cidadãos reflexivos e críticos e com condições de continuar a aprender e a produzir conhecimentos socialmente relevantes.

Para Cunha (2006, p. 65), a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender significa “compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna”. Nesse sentido é necessário, segundo a autora:

(...) compreender as origens das práticas pedagógicas e curriculares que predominantemente se instalam na universidade e na escola. A perspectiva do conhecimento factual, que ambiciona amplas generalizações e só reconhece como legítimo o conhecimento que foi gerado através da lógica experimental, sistematizada por leis que decorrem da constância, é colocada em questão. Sem desvalorizar a contribuição da ciência assim construída, a

adesão à ruptura paradigmática significa o reconhecimento de outras formas de produção de saberes, incorporando a dimensão sócio-histórica do conhecimento e sua dimensão axiológica que une o sujeito ao objeto (*ibidem*, p. 65-66).

A reconfiguração de saberes é entendida, de acordo com a mesma autora, como fundamental na compreensão da inovação como ruptura paradigmática. Requer o rompimento das dualidades propostas pelo paradigma dominante da ciência moderna, no que diz respeito, por exemplo, às questões relativas entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, corpo/alma, teoria/prática, objetividade/subjetividade, ensino/pesquisa, dentre outras, gerando uma nova proposta através do paradigma emergente. Segundo a autora, o que este novo paradigma propõe, “se aproxima da compreensão integradora da totalidade, reconhecendo a legitimidade de diferentes fontes de saber e a percepção integradora do ser humano e da natureza” (CUNHA, 2006, p. 66).

A reorganização da relação teoria/prática é outra característica da inovação pedagógica, percebida por Cunha (2006), como fator preponderante capaz de romper com a lógica acadêmica tradicional, onde a teoria sempre precede a prática e se torna mais valorativa em relação à última, mostrando assim que a modernidade supervalorizou a teoria em detrimento à prática, vivenciando ambas em momentos distintos. Essa concepção é primordial nos currículos escolares e universitários atualmente. É a marca indelével do modelo de racionalidade técnica. A autora ressalta, ainda, que,

No sentido rupturante, a reorganização dessa relação assume que a dúvida epistemológica é que dá sentido à teoria. E ela nasce da leitura da realidade. Portanto a prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir. Nessa perspectiva a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas é a sua fonte. Além disso, é importante registrar que a prática é sempre única e multifacetada. Requer, por essa condição, uma intervenção refletida da teoria numa visão interdisciplinar. Compreender a relação teoria-prática ou prática-teoria na sua interface constitutiva se constitui num eixo fundante da inovação paradigmática (*ibidem*, p. 66-67).

Nessa discussão, torna-se interessante também ressaltar uma pesquisa realizada por Chamlian (2003), com professores inovadores da USP, onde a autora considera necessária uma formação pedagógica para o professor do ensino superior, vista como uma possibilidade de sensibilização à dificuldade pedagógica, mas destaca também a grande importância do despertar da valorização da tarefa do ensino. Assim, a autora diz que a atividade docente

(...) sustenta-se sempre por algumas convicções que induzem a procedimentos, a atitudes e ao próprio tratamento do conteúdo ensinado. Essas convicções, por sua vez, têm sua raiz em visões de mundo, de sociedade e de educação, que se refletem e se traduzem na organização institucional (...). Parece-nos que a compreensão dos princípios que regem a atividade universitária, no contexto específico em que se atua, pode auxiliar na formação do professor universitário. Promover essa compreensão pode ser tão importante para o ensino quanto oferecer uma formação pedagógica (CHAMLIAN, 2003, p. 17).

As experiências inovadoras que são constituídas no seio do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, na sala de aula, podem vir gerar mudanças qualitativas no ensino como um todo, e no superior, em particular. Das angústias do ensinar e do aprender pode-se ter a redescoberta do prazer de vivenciar um ensino de qualidade, onde seus participantes, professores e alunos, possam caminhar com liberdade e criatividade.

Diante do exposto, ressaltamos que o nosso objetivo com essa investigação centra-se em explorar aspectos da docência de professores do curso de bacharelado em Direito que revelem inovação neste ensino, com vistas à superação da racionalidade técnica que domina a prática pedagógica do ensino jurídico, buscando identificar: Quais estratégias metodológicas desenvolvidas por formadores do referido curso revelam intenção de ruptura com o paradigma positivista de ensino?

Desse modo, em atenção a essa questão é que consideramos importante conhecer melhor o ensino jurídico brasileiro, seu surgimento, suas características básicas, as diversas reformas educacionais ocorridas, assim como as principais concepções epistemológicas que o permeiam e suas críticas. É sobre isso que trataremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

2.1 Breve histórico

Eles ergueram a torre de Babel
para escalar o céu;
Mas Deus não estava lá!
Estava ali mesmo, entre eles,
Ajudando a construir a torre!

Mário Quintana

Historicamente houve influências do ensino jurídico português sobre a implantação dos nossos cursos jurídicos no Brasil. Durante todo o período colonial e nos primeiros anos do Império, não houve um único jurista brasileiro, todos eram portugueses, em virtude da colonização. Assim, durante séculos, vivemos sob a égide de sua lei. Nossos operadores do Direito obtinham o título em Universidades na Europa, na Universidade de Coimbra, na Bélgica ou na Alemanha.

A legislação portuguesa vigorou em nosso território até a Independência do Brasil em relação a Portugal, em 1822. E mesmo após o rompimento político, toda a nossa doutrina e legislação foram construídas com alicerces nos legados jurídicos daquele país.

A criação e o surgimento dos cursos jurídicos no Brasil estão relacionados às necessidades reais da concretização do Estado Imperial Brasileiro e vinculados às vontades e anseios das elites envolvidas no processo de Independência.

Martinez (2006, p. 2), sobre o surgimento do Ensino Jurídico no Brasil, explicita:

(...) os movimentos para o surgimento do Ensino Jurídico no Brasil começaram obrigatoriamente pela Faculdade de Direito de Coimbra. Pelos portões das escadarias de Minerva passaram, até o início do século XIX, os estudantes brasileiros do curso de Direito. Isso perdurou, prioritariamente, até

a sanção da Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, que instituiu os cursos de Direito em São Paulo e Olinda.

Assim, em 11 de agosto de 1827, o Imperador Pedro I, por Carta de Lei, criou, simultaneamente, dois cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo (As Arcadas) e outro na cidade de Olinda, cursos esses que foram a semente originária das atuais Faculdades de Direito da Universidade de São Paulo e Universidade Federal de Pernambuco, fazendo com que o Brasil passasse a formar os seus próprios operadores do Direito.

A primeira Faculdade (Olinda) foi instalada em 15 de maio de 1828, no Mosteiro de São Bento, e a segunda, em 1º de março no Mosteiro de São Francisco em São Paulo, fatos que demonstram a influência da Igreja Católica, inclusive no que diz respeito aos locais para a instalação dos cursos jurídicos.

A Escola de Olinda foi transferida para Recife em 1853 pela Lei promulgada em 11 de agosto de 1827. Era fiel ao estudo do Direito Civil puro, do pensamento dos pandectistas³ alemães, da filosofia de Tobias Barreto e de Sílvio Romero, mantendo-se firme como escola de pensadores. O perfil dos acadêmicos formados era dirigido ao exercício da Magistratura, do Ministério Público e ao ensino do Direito. Clóvis Beviláqua, proveniente da Academia de Recife, alcançou renome nacional como jurista, sendo o autor do projeto do Código Civil de 1916.

A Escola de São Paulo destinava-se a formar a elite política brasileira, denominada por isso de “República dos bacharéis”. Teve nomes como Rui Barbosa, Castro Alves e Afonso Pena, além dos ex-presidentes Prudente de Moraes e Jânio Quadros, entre outros.

³ Pandectistas são adeptos de uma teoria formulada pela Escola das Pandectas, na Alemanha, segundo a qual o ordenamento jurídico nada mais era do que um sistema totalmente organizado, independente e isento de lacunas, de sorte que todo caso jurídico pudesse ser resumido num conceito. A função do juiz era reduzida a mero autômato. Julgava pelo processo da subsunção, numa sucessão sistemática, totalmente ordenada sob a forma estritamente lógica. O método dessa Escola se caracterizava pelo abuso de abstrações lógicas (SILVA, L.T.B. Da ação de adjudicação compulsória resultante do contrato preliminar. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 7, n. 95, 6 out. 2003. Disponível em : <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=4295>>. Acesso em: 15 mai. 2007).

Com o fim do absolutismo, o poder do Estado estava em modificação e também um novo modelo científico entraria em conflito com a ala eclesiástica da academia. A Revolução Francesa e a posterior expansão francesa liderada por Napoleão ratificaram os ideais liberais pela Europa peninsular.

Segundo os estudos realizados por Martinez (2006, p. 2), esse novo discurso científico requeria:

(...) uma nova base teórica, cujo alcance seria imbricado na própria sustentação da sociedade moderna em construção. Em decorrência, certa forma de regulação liberal das relações sociais seria o mecanismo impulsionador dos estudos jurídicos da época: o Normativismo Positivista. A confirmação desse estágio positivista ocorreu com o surgimento dos projetos de elaboração de um Código Civil para o Brasil, nos moldes do estatuto privado editado por Napoleão.

Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, ocorreu a separação entre o Estado e a Igreja, sendo excluída dos currículos das Academias de Ensino Público de Direito a disciplina de Direito Eclesiástico.

Em 12 de janeiro de 1901, através do decreto n. 3.903, foi determinada a abertura das portas dos Cursos de Direito no Brasil para as mulheres, que passaram a ter permissão para fazer exame de ingresso nos cursos jurídicos. Outra característica importante dos cursos jurídicos brasileiros desta época, apontada por Marchese (2006, p. 57), é que:

(...) desde o seu surgimento, prepararam-se nos cursos jurídicos brasileiros profissionais técnicos, burocráticos voltados para uma prática mecânica, destituída de qualquer interesse pelo bem comum. Fica evidente a ausência de propósitos de formação cultural para o ensino jurídico por parte do Estado Imperial, desde o seu início, e com veemência nos anos que antecederam a Reforma Leôncio de Carvalho.

Consideramos que os cursos jurídicos brasileiros, historicamente, possuem em sua essência características próprias, com seus rituais, linguagem específica e um conservadorismo respaldado na visão tradicional de ensino e na concepção positivista de conhecimento.

A reforma do ensino jurídico de 1870, proposta por Leôncio de Carvalho, implementou o ensino livre, que consistia na possibilidade de organização e disposição de cursos por particulares, ou seja, surgiram as bases do ensino privado, possibilitando a criação de diversas Faculdades de Direito no país.

As Reformas Benjamin Constant (1891), Rivadiária Correa (1911), Carlos Maximiliano (1915) e Francisco Campos (1931) possuem em comum algumas mudanças na grade curricular dos Cursos Jurídicos Brasileiros. Em todas essas reformas, percebemos o total desinteresse pela discussão das questões pedagógicas e curriculares. Tem-se apenas um remanejamento de disciplinas e poucos tópicos de aplicação prática. O ensino jurídico continuou com sua ênfase na formação da elite administrativa burocrática do funcionalismo público, assim como na preparação dos corpos diplomáticos.

Ressalta-se também que, além da ratificação do modelo liberal nos currículos ideologicamente preparados na área metodológica, em razão da falta de avanço pedagógico, o ensino jurídico inclinou-se para a pedagogia tradicional e a predominância da transmissão de informações e memorização como métodos.

O ensino jurídico, em razão da ausência de exigências qualitativas e facilitado pelo ensino livre, expandiu-se quantitativamente, principalmente no que diz respeito à oferta da mão-de-obra docente baseada no sucesso profissional do operador do Direito, prevalecendo os conhecimentos específicos sobre os conhecimentos relativos à pedagogia e às humanidades, revelando historicamente a desconsideração do preparo para a docência.

“Essa fase encerra um momento de afirmação do Liberalismo na sociedade brasileira, cristalizado nos cursos de Direito por meio da baixa estruturação metodológica e do direcionamento privatista das grades curriculares” (MARTINEZ, 2006, p. 4). De acordo com o referido autor, o final da década de 30 abriria para o Brasil uma outra realidade social:

A predominância do poder econômico das oligarquias agrícolas perderia espaço com a crise econômica mundial. Surgia uma nova classe dominante

urbana, centrada no comércio e na industrialização do país (...). Da intervenção mínima do Estado Liberal na sociedade civil, passava-se agora ao dirigismo social. Agora, era dever do Estado atuar em prol do bem estar da sociedade e regular, de forma intensiva, a economia. A sociedade civil brasileira sofreria várias transformações e sucessivas modificações políticas entre 1930 e 1945, ao mesmo tempo em que os dados indicam que o Ensino Jurídico Brasileiro se estagnaria no período (*ibidem*, p. 4-5).

A revisão histórica do ensino jurídico brasileiro até então demonstra claramente a falta de preocupação com a discussão das finalidades da educação universitária, com a formação do estudante de ciências jurídicas e, principalmente, nenhuma referência à relação ensino/aprendizagem, professor/aluno, a docência como um todo e a sala de aula.

Em 1961, foi criada a Universidade de Brasília com uma concepção diferenciada dos centros de ensino isolados de conotação profissionalizante. Influenciou o ensino jurídico vinculando-o às idéias da universidade, relacionando-o à questão do desenvolvimento nacional, rompendo com a tradição clássica do ensino positivista jurídico e a reprodução da ordem jurídica estabelecida.

Para Marchese (2006, p. 88), a proposta curricular do curso de Direito da Universidade de Brasília trouxe

(...) grande contribuição para o ensino jurídico brasileiro. E apesar de não atingir a plena representação do que seria de fato um currículo ideal para o curso de Direito, avançou muito por ter criado as condições sociais e políticas para desenrolá-lo das primeiras discussões a respeito de uma proposta acadêmica pautada pela presença de disciplinas de educação geral e comprometida com um projeto de desenvolvimento da nação, rompendo, portanto, com estruturas de ensino arcaicas e rígidas, aplicadas no ensino jurídico desde a fundação dos cursos de Direito no Brasil.

Ainda em 1961, ocorreu outra alteração curricular. Surgiu, já sob o controle do Conselho Federal de Educação (CFE), o currículo mínimo para os cursos de Direito, ou seja, estabeleceu-se que os cursos de Direito tivessem um mínimo requerido para a formação jurídica geral dos estudantes. Além disso, houve a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4024/61).

Com a ruptura política levada a efeito pelo golpe militar de 1964, aconteceu a valorização do tecnicismo, confirmada com o estabelecimento dos Acordos MEC/USAID⁴, embasando a reforma educacional de 1968.

Para Saviani (2003, p. 21), a nova situação exigia

(...) adequações no âmbito educacional, o que implicava mudanças na legislação que regulava o setor. Entretanto, o governo militar não considerou necessário editar, por completo, uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. E isso é compreensível porque, se se tratava de garantir a continuidade da ordem socioeconômica, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino ao novo quadro político, como um instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica. O ajuste foi feito através da Lei 5.540/68 que reformou a estrutura do ensino superior sendo, por isso, chamada de lei de reforma universitária.

Considera-se que esse foi um dos momentos de maior crise na história do ensino jurídico brasileiro. As faculdades de Direito, com raríssimas exceções, continuaram seguindo seus programas tradicionais. Além disso, com a Lei 5.540/68, houve a expansão e mercantilização do ensino superior privado através da crescente política de autorização de funcionamento de escolas privadas, gerando inúmeras dificuldades e limitações para o curso de Direito em todo o país até os dias de hoje.

Para Venâncio Filho (1982), a limitação pedagógica das reformas educacionais refletiu, nas duas décadas seguintes, uma “época perdida” para o Ensino Jurídico Brasileiro. Continuava-se a reprodução do discurso e metodologias liberais da fase imperial. Isso representa uma grande perda das oportunidades de transformação emancipatória, geradas no período de “otimismo pedagógico”, da Escola Nova e do Estado Social.

A partir de 1979, iniciou-se no Brasil a abertura política de maneira lenta e gradual; num processo de redemocratização, os exilados políticos retornaram ao Brasil e deram novo ânimo aos movimentos sociais que se desenvolviam. Fundaram ou reorganizaram partidos

⁴ Ministério da Educação e Cultura/United States Agency International for Development.

políticos, engajaram-se nas lutas em andamento e muitos conseguiram se eleger para diversos cargos nas eleições que aconteceriam mais adiante.

Em 1985, aumentou a pressão política pela formação da Assembléia Nacional Constituinte, que se intensificou ainda mais em 1986. Naquele ano, foram eleitos deputados e senadores para o Congresso Nacional, que viriam a ser constituintes. Foram realizados inúmeros debates entre educadores, intelectuais, artistas e profissionais liberais.

Saviani (2004, p. 45), no que diz respeito a esse momento, ressalta que :

(...) a organização dos educadores no período referido pode ser caracterizada por dois vetores distintos: aquele marcado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto de caráter reivindicatório, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 repetindo-se em ritmo, frequência e duração crescente ao longo da década de 1980 e penetrando nos anos de 1990.

Diante da pressão para mudar o arcabouço da educação nacional, quando a nova Constituição foi promulgada, em 05 de outubro de 1988, consagrou várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados.

De acordo com Martinez (2006, p. 7-8), com a promulgação da Constituição Federal de 1988:

(...) houve campo democrático para transformações substanciais no ensino jurídico. Vários direitos e garantias haviam sido introduzidos no ordenamento jurídico brasileiro pela nova CF/88 e essa onda cidadã permitiria inovações nos cursos de Direito (...). A liberdade de expressão abriu possibilidades ao amplo e livre debate sobre os problemas do ensino jurídico brasileiro, sobre a formação profissional tradicional do bacharel e sobre o Direito e a Justiça.

Ressaltamos que, até esse momento, as diretrizes do curso de Direito eram regulamentadas pela Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 03/72. Após vários debates e discussões realizadas pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), foi

elaborada a Portaria 1.886/94, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), revogando a Resolução anterior e passando a regular as diretrizes curriculares mínimas para os cursos de Direito.

Marchese (2006, p. 104), sobre o assunto, afirma que

(...) a Portaria 1.886 de 1994, apesar de não trazer inovações e não ter sido produzida através de uma discussão pautada por questões como um projeto integrado de universidade e educação superior, e sobre qual seria a finalidade e a responsabilidade social do profissional do Direito, trouxe alguns tópicos interessantes, como a interdisciplinaridade, a exigência do estágio supervisionado, a monografia e o incentivo à iniciação científica e as exigências mínimas para o funcionamento do curso.

Como a Constituição de 1988 manteve o dispositivo que atribuiu à União, em caráter privativo, a competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional, deu-se início ao processo de elaboração da nova LDB, já em dezembro de 1988. A Lei n. 9.394/96 fixou as novas diretrizes e bases da educação nacional. Com a nova LDB, passamos a ter, em termos substantivos, apenas uma lei infraconstitucional normatizadora da educação em seus vários aspectos, unificando, portanto, a regulamentação do ensino no país.

Saviani (2004, p. 50) afirma que:

(...) a concepção produtivista da educação resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980, recobrando um novo rigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajustamento da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento. É essa visão que, suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de LDB na Câmara dos Deputados, se constituiu na referência para o Projeto Darcy Ribeiro que surgiu no Senado e se transformou na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este é, pois, mais um legado do século XX que persiste ainda atualmente na educação brasileira.

Salientamos que a vigência da LDB 9.394/96 permitiu a criação de um sistema de avaliação do ensino superior sob o encargo do Estado, cujos maiores instrumentos seriam o Exame Nacional de Cursos, também conhecido como “Provão”, voltado à avaliação do

desempenho discente, e as Avaliações Institucionais Externas, que analisavam as condições de ensino das Instituições de Ensino Superior (IES).

Numa crítica às reformas até hoje realizadas, Martinez (2006, p. 8-9) afirma que:

(...) mesmo ao inovarem e tentarem superar o aspecto das reformas limitadamente curriculares, deixaram ainda exposto o maior dos espaços de aprendizagem, a sala de aula, porquanto é na sala de aula que a herança liberal continua a reproduzir seu modelo pedagógico tradicional. Este é o lócus privilegiado ainda fechado às reformas: o seu “ponto de produção” (...). Daí a crítica de que todas as reformas até hoje realizadas partiram do plano exógeno, com a finalidade de atingir o plano endógeno do curso. O tipo de medicamento geralmente aplicado, o remédio curricular, nunca se demonstrou ideal para a patologia em questão, pois o arquétipo liberal vem sendo mantido e, agora, revigorado pela tendência do Estado Neoliberal. Nesse ciclo de reprodução histórica de um padrão nos cursos de Direito, o seu “ponto de produção” ainda não pôde ser atingido de dentro para fora, ou seja, na evolução do ensino jurídico no Brasil, ainda não ocorreu uma reforma voltada para a construção de inovações pedagógicas dentro das salas de aula, como se propunha com a Escola Nova.

Diante dessa realidade, o referido autor propõe a superação das limitações apontadas, através daquilo que ele chama de “humanização”, ou seja, a aquisição de mecanismos estratégicos no interior do ensino jurídico voltados para “revirar a práxis didática” e transformá-la em um ato de efetiva emancipação social. Para Martinez (2006),

O desafio de mudanças se intensifica quando se observa o crescimento acelerado dos cursos de Direito nos últimos anos. Acompanhando a tendência histórica, a abertura democrática, somada aos ideais do neoliberalismo, trouxe a maior explosão mercantil de cursos de Direito, hoje, acima da casa dos oitocentos. No ano de 2005, as tentativas de Reforma Universitária e as recentes criações de novos instrumentos de avaliação dos cursos superiores ainda necessitam maior acompanhamento para se avaliar sua eficácia (*ibidem*, p.10).

Nessa mesma linha de pensamento, Aguiar (1999, p. 87) ressalta que “toda vez que a situação dos cursos de Direito se torna insuportável, a sociedade reage e as instituições respondem com a mudança de currículos. A mudança curricular parece uma panacéia que não tem dado muito certo”. Dentre as várias razões para esse insucesso, o autor aponta:

(...) rótulos para disciplinas não definem seu conteúdo, isto é, o nome não dá o ser à coisa. A simples introdução de sociologia jurídica ou epistemologia não significa que sob esses nomes não vão ser ministrados os mais

retrogrados cursos. A mudança, para ter alguma validade, necessita ser curricular, programática e humana. Não há outra forma de se transformar um curso insuficiente, apenas o do treinamento de seus recursos humanos em, pelo menos, cursos de especialização válidos e em substituição aos recursos humanos que não dão conta de suas atribuições. A mudança de nomes ou a introdução de novas disciplinas, se não acompanhadas de rigorosa mudança programática, também não funcionará. Para essas mudanças, é preciso que haja critérios claros que definam suas direções. Em nosso entender, os cursos jurídicos, para melhorar, necessitam mudar à interdisciplinaridade, à criticidade e à regionalização (*ibidem*, p.87-88).

A interdisciplinaridade é entendida pelo citado autor como de fundamental importância para a melhoria dos currículos nos cursos jurídicos, além disso, ressalta que, enquanto as dimensões epistemológicas, sociais, políticas, econômicas, lingüísticas, semióticas, psicanalíticas e antropológicas do Direito “não fizerem parte do dia-a-dia da prática do Direito, ele estará condenado a ser uma álgebra do senso comum dominante e um evidente direito de classe que serve à dominação” (AGUIAR, 1999, p. 88).

O referido autor afirma também que, se o advogado não possuir na prática critérios referentes à criticidade na sua formação, estará negando a essência da profissão. Segundo o seu pensamento, “a criticidade é traduzida pela atitude metódica de duvidar e procurar o melhor instrumento epistêmico e conceitual para dar conta de determinado problema ou fenômeno”. (*ibidem*, p. 88). Desse modo, a crítica que o autor faz diz respeito ao modelo, aos conceitos e à práxis, já que, em sua opinião, o Direito é o setor do saber em que a unidade teórico-prática é mais evidente e solicitada.

No que diz respeito à regionalização, Aguiar (1999, p. 89) explica que o melhor caminho é regionalizar sem perder a universalidade. “Sem essa universalidade, o curso perderia sua dimensão histórica, não conseguindo identificar as grandes transformações jurídicas”. Desse modo,

(...) a questão da reforma do ensino jurídico está ligada a um tratamento global dos cursos, que leva em conta programas, currículos e recursos humanos, segundo os três aspectos acima citados. A mera mudança de rótulo não terá qualquer influência em termos de avanço de nossa educação jurídica (*ibidem*, p.89).

Essa breve revisão sobre a criação e o surgimento dos cursos jurídicos brasileiros, suas características básicas e suas reformas educacionais nos revela que, em termos educacionais, a evolução do ensino jurídico no Brasil sempre foi baseada apenas em mudanças curriculares, continuando ausentes as discussões referentes ao processo de ensino e aprendizagem e, principalmente, a maneira de entender o conhecimento.

Dessa forma, aliadas às deficientes políticas públicas atuais, as possibilidades de construção de inovações pedagógicas dentro das salas de aula tornaram-se um desafio difícil de ser superado, mas não impossível.

Nesse sentido, podemos citar Cunha (2006, p. 19), que afirma:

Anima perceber que as pessoas, em geral, e os professores, em particular, são capazes de viver nos limites, submetidos à lógica predominante nos processos sociais e educativos, mas navegando na fronteira das práticas que ficam às margens. Talvez daí possa sair uma explicação para seus silêncios. Quem sabe são eles uma possibilidade de esperança. Mencionar inovação, num contexto tão adverso, é fazer uma profissão de fé, que envolve a nossa condição de humanidade e a possibilidade de transformar os silêncios em possibilidades.

Dentro dessa perspectiva, torna-se também necessário conhecermos os fundamentos epistemológicos subjacentes à ação formativa destes formadores. Em atenção a essa questão é que, no item seguinte, faremos um resgate das principais concepções epistemológicas que permeiam o ensino jurídico.

2.2 Positivismo Jurídico e suas críticas

O positivismo jurídico é uma doutrina que não satisfaz às exigências sociais de justiça. Se, de um lado, favorece o valor segurança, por outro, ao defender a filiação do Direito a determinações do Estado, mostra-se alheio à sorte dos homens. O Direito não se compõe exclusivamente de normas, como pretende essa corrente. As regras jurídicas têm sempre um significado, um sentido, um valor a realizar. Os positivistas não se sensibilizaram pelas diretrizes do Direito. Apegaram-se tão somente ao concreto, ao materializado. Os limites concedidos ao Direito foram muito estreitos, acanhados, para conterem toda a grandeza e importância que encerra. A lei não pode abarcar todo o *jus*. A lei, sem condicionantes, é uma arma para o bem ou para o mal.

Paulo Nader

Com a formação do Estado Moderno no século XVI, o paradigma do Direito Natural começa a ser divulgado, colocando-se como instrumento teórico de luta contra a ordem medieval. Depois da derrocada de tal ordem, o paradigma do Direito Natural foi, pouco a pouco, sendo abandonado nas discussões dos filósofos do Direito, na medida em que o Estado burguês se implantava após a Revolução Francesa. Era o momento de ascensão do capitalismo. Antes, de acordo com o ideário iluminista, exaltava-se a “razão” ao ponto de as bibliotecas jurídicas estarem abarrotadas de livros de Direito Natural, reservando pouco espaço ao Direito Vigente e ao Direito Comparado.

Segundo Nader (2001, p. 359), a idéia do Direito Natural

(...) é o eixo em torno do qual gira toda a Filosofia do Direito. O jusfilósofo ou é partidário dessa idéia ou é defensor de um monismo jurídico, visão que reduz o Direito apenas à ordem jurídica positiva. (...). O motivo fundamental que canaliza o pensamento ao Direito Natural é a permanente aspiração de justiça que acompanha o homem. Este, em todos os tempos e lugares, não se satisfaz apenas com a ordem jurídica institucionalizada.

Desse modo, para o autor, chama-se “jusnaturalismo” a corrente de pensamento que integra as idéias que surgiram, na história, em torno do Direito Natural, sob diferentes orientações e enfoques, mas que possuem em comum um pensamento cercado de abstrações, idéias metafísicas e a crença em que, além do Direito escrito, haja uma outra ordem, superior àquela que é a expressão do Direito justo. É a idéia do Direito perfeito, que por isso deve

servir de modelo ao legislador. É o Direito ideal, não no sentido utópico, mas um ideal alcançável, que consagra os princípios de proteção à dignidade do homem.

Com a Revolução Industrial, passou-se a exigir respostas mais rápidas do Direito às demandas sociais, aos seus conflitos, o que era inviável ao Direito costumeiro. Dessa forma, a lei tornou-se a principal fonte do direito no século XIX. É aquilo que chamamos de positividade do Direito. Nesse sentido, Nader (2001, p. 364-365) afirma que :

Durante o século XIX, o positivismo de inspiração comtiana alcançou ampla repercussão no âmbito do Direito, colocando-se em posição antagônica ao jusnaturalismo. A partir daí, estabeleceu-se a maior e definitiva cisão na área da Filosofia do Direito, porque, enquanto o jusnaturalismo preconizava uma outra ordem jurídica além da estabelecida pelo Estado, o positivismo reconhecia como Direito apenas o positivo (...). O Direito Natural, em suas diferentes manifestações, é negado pelo positivismo, por considerá-lo idéia metafísica.

O positivismo da Exegese atendia aos interesses da nova classe dominante que atingiu o poder, chamada de burguesia, que desconfiava dos juízes vinculados ainda ao Antigo Regime. “Teve seu apogeu após a promulgação do não menos famoso Código de Napoleão, em 1804. Esse código unificou o Direito Civil Francês e, tido como a expressão mais completa do Direito, tornou-se marco importante para o surgimento da crença de que o Direito é o direito posto – a legislação” (NUNES, 2006, p. 54-55).

Sobre a Escola da Exegese, o referido autor salienta que:

O exegeta, de início, atinha-se a uma interpretação literal do texto da lei, tentando extrair daí a vontade do legislador. Contudo, esse processo interpretativo mostrou-se insuficiente: nem tudo se podia resolver com a mera interpretação literal. Foi-se, então, às fontes dessa fonte fundamental – a lei. Para desvendar a vontade do legislador, passou-se a investigar os trabalhos legislativos preparatórios, os costumes anteriores, a tradição histórica, ou seja, para desvendar a vontade do legislador, o exegeta passou não apenas a conhecer a letra da lei, mas também a desvendar seu espírito. Surgiu aí a interpretação histórica, isto é, a possibilidade de investigar as circunstâncias que antecederam a criação da lei (...). Dados esses pressupostos, passou-se a utilizar, também, o recurso à analogia, como alternativa para resolução de casos concretos aparentemente não previstos. Esse procedimento era não só interpretativo como mais propriamente integrativo, uma vez que conseguia suprir o titubeio do exegeta diante da aparente ausência da lei (*ibidem*, p. 55-56).

Na realidade, os exegetas tinham como único e verdadeiro propósito desvendar a vontade do legislador, que deveria ser respeitada, obedecida e resguardada. Para Nunes (2006, p. 56), “esse positivismo legal, reduzindo todo direito à lei ou mais especificamente ao conjunto de leis, concebia, assim, um sistema jurídico fechado e completo, sem lacunas, e que seria capaz de solucionar todos os problemas apresentados”.

A Escola da Exegese exerceu influência por todo o mundo ocidental, inclusive França, Itália, Inglaterra etc. O pensamento exegético, de acordo com Nunes (2006, p. 57) “entrou aí para apresentar como absoluto o velho direito, petrificando-o, tentando impedir que o juiz trouxesse qualquer inovação e que o interpretasse com flexibilidade, como da mesma forma o legislador não poderia fazer leis, alterando-o”.

Segundo os estudos de Nader (2001, p. 369), o positivismo filosófico

(...) floresceu no século XIX, quando o método experimental era amplamente empregado, com sucesso, no âmbito das ciências da natureza. O positivismo pretendeu transportar o método para o setor das ciências sociais. O trabalho científico deveria ter por base a observação dos fatos capazes de serem comprovados. A mera dedução, o raciocínio abstrato, a especulação, não possuíam dignidade científica, devendo, pois, ficar fora de cogitação. O método experimental, adotado pelo positivismo, compõe-se fundamentalmente de três fases: *a observação, formulação de hipótese e experimentação*. A observação é o ponto de partida. O pensamento humano é atraído por algum acontecimento ou fenômeno. A sucessão de fatos observados sugere a formulação de uma hipótese, que deverá explicar os fatos. Finalmente, a experimentação. Aqui o cientista põe à prova a sua hipótese, o seu pensamento. A experimentação deverá ser a mais ampla possível. Alcançado o êxito, ou seja, a confirmação do suposto, o conhecimento terá alcançado um valor científico.

Augusto Comte, apesar de ter sido influenciado, em sua linha de pensamento positivista, pelo filósofo francês Saint-Simon, de quem foi discípulo em Paris, é considerado o fundador dessa corrente filosófica, através de sua obra *Curso de Filosofia Positiva*, composta de seis volumes e escrita no período de 1830 a 1842. Por sua vez, o positivismo comtiano influenciou diretamente o positivismo jurídico. Sobre isso, Nader (2001, p. 364-365) salienta que:

Durante o século XIX, o positivismo de inspiração comtiana alcançou ampla repercussão no âmbito do Direito, colocando-se em posição antagônica ao jusnaturalismo. A partir daí, estabeleceu-se a maior e definitiva cisão na área da Filosofia do Direito, porque, enquanto, o jusnaturalismo preconizava uma outra ordem jurídica além da estabelecida pelo Estado, o positivismo reconhecia como Direito apenas o positivo.

De acordo com os estudos do referido autor, “o positivismo jurídico, fiel aos princípios do positivismo filosófico, rejeita todos os elementos de abstração na área do Direito, a começar pela idéia do Direito Natural, por julgá-la metafísica e anticientífica” (NADER, 2001, p. 370). Percebe que o positivismo despreza os juízos de valor, para se apegar apenas aos fenômenos observáveis.

Além disso, para essa corrente de pensamento, o objeto da Ciência do Direito são as normas que compõem a ordem jurídica vigente. A sua preocupação é com o Direito existente. Nessa tarefa, o investigador deverá utilizar apenas os juízos de constatação ou de realidade, não considerando os juízos de valor.

Sobre o positivismo jurídico, Nader (2001, p. 371) ressalta que:

Para o positivismo só existe uma ordem jurídica: a comandada pelo Estado e que é soberana (...). A chamada Escola de Exegese desenvolveu programa típico do positivismo. Essa escola, já vencida pelo tempo, defendeu o fetichismo legal. A sua doutrina era o *codicismo* (...). Era a idéia de que o código tinha solução para todos os problemas. O Direito repousava exclusivamente na lei. Participaram dessa corrente de pensamento, hoje decadente, entre outros, os adeptos da Escola da Exegese, na França, os da Escola dos Pandectistas, na Alemanha, os adeptos da Escola Analítica de Jurisprudência, de John Austin, na Inglaterra, além do austríaco Hans Kelsen, do francês Léon Duguit, dos brasileiros Tobias Barreto, Silvio Romero, Clóvis Beviláqua, Pedro Lessa e Pontes de Miranda.

Outros autores, como Nunes (2006, p. 54), afirmam a relação entre o positivismo comtiano e jurídico, salientando que:

Vale uma observação relativa ao positivismo, que na Ciência do Direito tem duplo sentido: tanto é chamada de positivismo jurídico a corrente que – aos moldes de Augusto Comte – acredita que o conhecimento nasce do fato quanto tem o mesmo nome a corrente que crê dar-se o conhecimento pela norma jurídica.

Nesse sentido, também corroborando com essa idéia, Martins (2005, p. 3-4) afirma que

(...) pode-se apresentar como pioneiro da Sociologia Jurídica e idealizador do pensamento positivista estatal ainda no século XIX o francês Augusto Comte, cuja base epistemológica se alicerçava no princípio da crença de que a ciência, enquanto instrumento de orientação, poderia oferecer respostas para todos os problemas da humanidade. Por esta ótica, a única fonte de conhecimento aceitável seria aquela comprovada através da análise objetiva das experiências, compactuando assim com o pensamento de diversos representantes que se ramificaram e espalharam a filosofia, sobretudo, no final do século XIX e início do século XX, influenciando assim a sociedade, a política, a religião e o conhecimento acadêmico do mundo.

Na realidade, para a referida autora, “o pensamento positivista só reconhece a objetividade científica como elemento capaz de fornecer respostas confiáveis” (MARTINS, 2005, p. 4).

Ressalta também que,

Dada essa compreensão positiva da ciência, se passou a privilegiar os campos práticos, técnicos e aplicados dos cursos. Dessa forma, o pensamento positivista foi trazendo seguidores e espalhando-se pelo mundo através de pensadores, como: Littré, Pierre Lafitte, Kant, Kelsen, este último responsável pela elaboração da Teoria Pura do Direito, definindo a estrutura hierárquica da norma, entre outros nomes (*ibidem*, p. 4).

Assim, o positivismo comtiano “criaria o que inicialmente ele denominou de Física Social, e mais tarde de Ciência Social, influenciando assim todas as áreas do conhecimento que estudam as múltiplas relações sociais, como o próprio Direito ou a Ciência Jurídica” (MARTINS, 2005, p. 4).

Na realidade, após o aperfeiçoamento do Estado Liberal, a postura exegética foi abandonada, sendo substituída pelo “positivismo voluntarista”, teorizado por Hans Kelsen, um representante típico do cientificismo do século XIX, celebrando ao extremo a neutralidade científica.

A esse respeito, Poletti (1996, p. 182) acrescenta que

(...) o positivismo se consagra em Hans Kelsen, com a criação da chamada Teoria Pura do Direito. É uma tentativa de reduzir os fenômenos jurídicos à dimensão normativa. O direito é um fenômeno que pode ser examinado sob os mais diversos prismas do conhecimento humano, mas pela ciência jurídica

deve ele ser visto como um objeto próprio, analisado por um método próprio. O objeto é a norma. O método, o jurídico, que parte da separação entre o mundo da natureza e o das normas.

O referido autor salienta, também, a necessidade da compreensão do momento histórico em que o positivismo se consagra. “É o momento da ilusão da ciência, isto é, da fantasia de que o conhecimento científico tudo resolve, mesmo limitado a um campo particular de investigação sem referência aos campos das outras ciências ou à avaliação delas em seu cotejo de reciprocidade” (*ibidem*, p. 180).

Em termos gerais, podemos afirmar que os avanços experimentados pelo positivismo, que também acabaram encontrando uma base sólida ainda no século XIX na concepção do positivismo jurídico, refletiram no ensino jurídico.

Nessa perspectiva, Kelsen (2003, p. 79), em seus estudos, ajudou a construir uma visão compartilhada de que o Direito é um sistema de normas jurídicas, e que “apreender algo juridicamente não pode significar senão apreender algo como direito, o que quer dizer: como norma jurídica ou conteúdo de uma norma jurídica”.

Desse modo, para o pensamento de Martins (2005, p. 5), as idéias positivistas kelsianas sugerem, “a construção de um postulado baseado na normatização geral e disciplinar, gerando assim um modelo de ensino constituído por grupos de disciplinas que se completam, mas não interagem”. Assim, Kelsen ajudou na construção do processo de fragmentação do saber científico. Na visão da autora,

(...) qualquer que seja o enfoque dado pela doutrina positivista, à característica marcante do Direito Positivo será sempre baseada no conjunto de normas vinculado ao poder do Estado ou a autoridade competente. Isso não quer dizer que o pensamento positivista não tenha sido muito importante para a humanidade, até mesmo porque não se pode negar a sua relevância social dentro de um contexto espaço-temporal e seus reflexos nas diversas áreas do conhecimento (*ibidem*, p. 5-6).

Como a vida é processo e está sempre em constante movimento, em transição, muitos autores, principalmente ligados ao pós-modernismo, fazem críticas ao positivismo. Podemos citar Nader (2001, p. 371), ao salientar que:

O positivismo jurídico, que atingiu o seu apogeu no início de nosso século, é hoje uma teoria em franca decadência. Surgiu em um período crítico da história do Direito Natural, durou enquanto foi novidade e entrou em declínio quando ficou conhecido em toda a sua extensão e conseqüências. Com a ótica das ciências da natureza, ao limitar o seu campo de observação e análise aos fatos concretos, o positivismo reduziu o significado humano. O ente complexo, que é o homem, foi abordado como prodígio da Física, sujeito ao princípio da causalidade. Em relação à justiça, a atitude positivista é a de um ceticismo absoluto. Por considerá-la um *ideal irracional*, acessível apenas pelas vias da emoção, o positivismo se omite em relação aos valores. Sua atenção se converge apenas para o *ser* do Direito, para a lei, independentemente de seu conteúdo. Identificando o Direito com a lei, o positivismo *é uma porta aberta aos regimes totalitários*, seja na fórmula comunista, fascista ou nazista.

Dimoulis (2006) admite ser inegável que os partidários do positivismo jurídico foram influenciados pelo positivismo filosófico - como se percebe na tendência de rejeitar teses metafísicas e/ou idealistas sobre a natureza do Direito, concentrando-se em fatos demonstráveis, tais como a criação de normas jurídicas pelo legislador político, - mas não considera que eles aceitem todas as idéias historicamente designadas como positivistas. Na verdade, observa-se apenas uma relação sem maiores conseqüências entre ambos.

Esses detalhes, para o referido autor, indicam que a afirmação do liame entre o positivismo jurídico e o positivismo filosófico ou sociológico ensina muito pouco sobre as características do primeiro. Isso demonstra, segundo ele, a necessidade de analisar o positivismo jurídico em suas características intrínsecas independentemente de sua ligação com outras correntes positivistas nas ciências e na filosofia. Afirma que

(...) ser positivista no âmbito jurídico significa escolher como exclusivo objeto de estudo o direito que é posto por uma autoridade e, em virtude disso, possui validade (direito positivo). Independentemente de influências recebidas por abordagens positivistas nas ciências e na filosofia, o positivismo jurídico se relaciona causalmente com o processo histórico de derrota do direito natural e a substituição das normas de origem religiosa pelas leis estatais nas sociedades européias da Idade Moderna, fenômeno esse

que foi analisado como “surgimento da *positividade* do direito” (*ibidem*, p.68 – itálico do autor).

Sobre a crise da racionalidade e mudança de paradigma, Wolkmer (2006, p. 1) ressalta que, “na atualidade, perpassa, nos diferentes campos das ciências humanas, uma certa dificuldade em encontrar-se um novo parâmetro de verdade diante da crise de fundamento que vive a sociedade hodierna”. Essa mudança paradigmática pressupõe uma mudança de pensamento sobre as formas de entender o conhecimento, dentro de uma realidade da modernidade humana. Desse modo, os dogmas religiosos da Idade Média não conseguem responder mais aos anseios dos desafios do mundo contemporâneo.

O entendimento sobre a mudança paradigmática, para o referido autor, quer dizer que, “as verdades teológicas, metafísicas e racionais que sustentaram durante séculos as formas de saber e de racionalidade dominantes não conseguem mais responder inteiramente às inquietações e as necessidades do presente estágio de desenvolvimento da modernidade humana” (*ibidem*, p. 1).

Além disso, para Wolkmer (2006), os modelos culturais, normativos e instrumentais que fundamentaram o mundo da vida, a organização social e os critérios de cientificidade tornaram-se insatisfatórios e limitados. Assim, a crescente descrença em modelos filosóficos e científicos que não oferecem mais diretrizes e normas seguras abre espaço para se pensarem padrões alternativos de fundamentação. Acrescenta também que:

Os paradigmas que produziram um *ethos*, marcado pelo idealismo individual, pelo racionalismo liberal e pelo formalismo positivista, bem como os que mantiveram a logicidade do discurso filosófico, científico e jurídico, têm sua racionalidade questionada e substituída por novos modelos de referência. A lógica linear da moderna estrutura do saber jurídico desdobra-se em dois paradigmas hegemônicos: o racionalismo metafísico-natural (o jusnaturalismo) e o racionalismo lógico-instrumental (o positivismo jurídico). O esgotamento e a crise do atual paradigma da ciência jurídica tradicional (quer em sua vertente idealista-metafísica, quer em sua vertente formal-positivista) descortinam, lenta e progressivamente, o horizonte para a mudança e a reconstrução de paradigmas, modelados por contradiscursos crítico-desmitificadores (*ibidem*, p. 2-3).

Sua proposta diz respeito à transposição e edificação de outro paradigma no âmbito do Direito, que envolve a substituição e a construção de um novo conceito de racionalidade. Assim, o modelo tradicional de racionalidade tecnoformal é suplantado pelo modelo crítico-interdisciplinar da racionalidade emancipatória. Por sua vez, na prática libertadora, redefine-se a noção superior de racionalidade, que, como pressuposto do pensamento e da ação, apresenta um projeto transcendente que não mais oprime, mas busca libertar o sujeito histórico e a sociedade como um todo. Wolkmer (2006, p. 3-4) explicita a sua idéia da nova racionalidade:

A nova racionalidade emancipatória, sem negar a racionalidade técnico-instrumental inerente à dominação do positivismo moderno, leva-nos a pensar na existência de outro fundamento ético-político, bem como na reconciliação das normas que regulam socialmente o mundo sistêmico com o mundo da vida e nas possibilidades de edificação de novo paradigma teórico-crítico do Direito (...). Emerge, por conseguinte, a proposta para a produção teórico-crítica do Direito, definindo, a partir de sua materialização histórico-social e ético-política, novos padrões racionais de normatividade numa sociedade em processo de emancipação.

Fazendo um contraponto aos críticos do positivismo jurídico, Dimoulis (2006) afirma que, no debate brasileiro das últimas décadas, o positivismo jurídico encontra suspeição e rejeição. Muitas vezes isso ocorre, segundo o autor, de forma puramente teórica, com o emprego de expressões de desprezo contra o positivismo, que é apresentado como visão teoricamente ultrapassada e politicamente perigosa, ou se baseiam também em acusações paradoxais e argumentos emocionais.

Para o autor, nos recentes debates nacionais, a maioria dos críticos da perspectiva juspositivista reivindica sua filiação ao intitulado “pós-positivismo”. Essa proposta, para ele, ainda é desconhecida e, portanto, frágil em suas idéias. No Brasil, inclusive, atribui-se ao termo um significado moralista e idealista. É uma proposta ligada ao resgate de valores, à distinção qualitativa entre princípios e regras, à centralidade dos direitos fundamentais e à aproximação entre Direito e a Ética, além de conseguir a superação da ideologia da desigualdade e a incorporação à cidadania da parcela da população deixada à margem da

civilização e do consumo. Isso tudo, para esse autor, é apenas uma retomada da visão idealista do Direito. Nas suas palavras:

Retomam-se, assim, as vetustas tradições do idealismo e de exaltação retórica da missão ética dos operadores do direito, na tentativa de legitimar o atual (“nosso”) ordenamento jurídico como justo e moralmente adequado, sem indicar os fundamentos jurídicos desse “dever de justiça” e sem explicitar os métodos que permitiriam encontrar a solução justa em cada caso (DIMOULIS, 2006, p. 52-53).

O referido autor nos diz que os positivistas nunca consideraram como certeza absoluta que as leis resolvam todos os problemas de forma mecânica, tornando o juiz uma espécie de máquina de subsunção, que atuaria de forma previsível, guiado pela certeza normativa, tal como ocorre com uma máquina programada a dar respostas fixas e preestabelecidas, como gritam seus críticos mais ferrenhos. Ou seja, torna-se infundada a crítica da aplicação mecânica da lei apenas com a aplicação rigorosa e formal dos ditames legais.

Da mesma forma, o autor afirma que no âmbito político e ideológico, o pós-positivismo recebe legitimação mediante a condenação moral e política do positivismo, tido como uma teoria que legitima as piores injustiças em nome da obediência a “qualquer” Direito e que precisa ser abandonada. Para Dimoulis (2006), essas críticas exacerbadas não procedem, pois o positivismo jurídico continua sendo o centro de debates em torno do mundo.

Não obstante, alega que o fato de esse positivismo não levar em consideração as necessidades da sociedade atual ou formular uma teoria incompleta, ignorando, em particular, o papel dos princípios jurídicos, é apenas uma opção consciente sobre a definição do Direito, não passa de uma espécie de carta de alforria ao intérprete para que ele atribua às normas jurídicas o sentido que considere mais adequado. Dimoulis (2006, p. 62-63) ainda explicita que:

As nossas análises permitem formular duas conclusões. Primeiro, deixam claro que os autores nacionais que se intitulam pós-positivistas, baseando sua abordagem em uma rejeição do positivismo jurídico e constituindo, na atualidade, a corrente que predomina nos debates sobre a teoria do direito, não possuem uma clara orientação teórica, limitando-se a uma retomada de

posturas idealistas do passado e fazendo referências ecléticas a autores estrangeiros cujas obras são teoricamente incompatíveis entre si e, seguramente, não podem ser classificadas em uma única corrente. Segundo, a tendência de rejeição do positivismo jurídico no debate nacional, que é atualmente expressa pelos partidários do pós-positivismo, não pode convencer por razões de ordem teórica, metodológica e política. Para comprovar o caráter insatisfatório dessas críticas, o caminho indicado é analisar o conteúdo do positivismo jurídico em sua multiplicidade e diversidade, para, em seguida, examinar seus pontos fortes e seus problemas sem ceder à facilidade da visão simplista e da rejeição sumária de abordagens justeóricas particularmente complexas e vivazes, como é o caso do positivismo jurídico.

O autor em discussão, ao se dirigir ao positivismo jurídico, o aborda de forma diferenciada, admitindo sua existência, mas também criticando a sua versão mais conservadora, mais técnica, nos fazendo entender que o ordenamento jurídico existe e precisa ser mantido e respeitado, mas que existem diversas alternativas de como utilizar esse ordenamento, fundamentado em normas e leis mais adequadas às necessidades atuais de reflexividade e criticidade, que, entretanto, não se distanciam do modelo teórico-formal baseado no positivismo jurídico.

Evidentemente, não buscamos propor um novo modelo teórico que substitua o positivismo jurídico, intencionamos, neste subcapítulo, apenas conhecer as concepções epistemológicas que norteiam o Direito, suas críticas, assim como as influências destas concepções no ensino jurídico. São idéias sobre as ciências que nos auxiliam na compreensão e análise de questões ligadas ao processo ensino-aprendizagem, ou seja, a docência.

2.3 Ensino Jurídico Brasileiro

Quando se diz que a teoria desenvolvida nos cursos jurídicos nada tem a ver com a prática, o que se está afirmando é a falência das escolas de Direito perante um mundo em transformação. Essas escolas, se não tiverem coragem de uma revisão radical, talvez se constituam na arma sutil que vai cometer o suicídio social dos operadores jurídicos.

Roberto A. R. de Aguiar

A influência do positivismo na estruturação do ensino brasileiro foi percebida, inicialmente, na reforma dos Cursos de Direito no Brasil no ano de 1879, quando foi estabelecida a divisão entre os cursos de Ciências Jurídicas e Ciências Sociais, refletindo o período de maior ascensão das idéias filosóficas do positivismo no mundo e no Brasil.

Desde então, os cursos jurídicos, influenciados pela rigidez e formalismo do positivismo jurídico, são quase totalmente desprovidos de preocupações com a formação da consciência e do fenômeno jurídico, sendo desvinculados dos aspectos humanistas, sociais, políticos e culturais.

Por sua vez, as discussões referentes ao processo ensino-aprendizagem e, mais especificamente, à sala de aula, dentro de uma perspectiva epistemológica positivista de ciência, são colocadas de lado, necessitando do estabelecimento de alternativas para pensar a própria universidade, locus principal da produção, reprodução e transmissão do conhecimento científico.

Concordamos com as idéias de Martins (2005, p. 11), ao afirmar que, diante dessa realidade, “percebe-se hoje em dia os cursos de Direito no Brasil, influenciados pelo resquício do positivismo, assumem uma postura introspectiva, sustentada num modelo tecnocrata e autoritário”. Para a autora,

(...) o desafio imediato dos cursos de Direito no país deve passar pela reformulação das políticas pedagógicas estabelecendo um novo paradigma, capaz de romper com o tradicional modelo positivista e formar profissionais humanistas dentro de uma abordagem interdisciplinar aptos a compreender e

mensurar os fenômenos jurídicos e suas implicações sociais, utilizar as técnicas e aliar a teoria à prática (*ibidem*, p. 8).

A autora acrescenta também que “o saber científico positivista, sustentado no formalismo rígido kelsiano, que vê e pensa o mundo de forma monodisciplinar, não atende mais às demandas educacionais do direito dentro de um mundo cada vez mais globalizado” (*ibidem*, p.8). Justifica a importância destas discussões ao observar que

(...) as diretrizes positivistas encontradas no ensino de Direito e polarizadas nas doutrinas, nas normas, nas leis, nos programas e nos currículos acadêmicos, refletem na maneira em que são conduzidos os conteúdos, atividades e práticas pedagógicas. Essa rigidez e esse conservadorismo apresentados pelos cursos jurídicos e coordenados pela resistência dos alunos, professores e teóricos em libertarem-se do modelo tradicionalista, constituem-se os maiores entraves para a mudança de postura e quebra de paradigmas na formação do bacharel em Direito (MARTINS, 2005, p. 11).

Essa constatação de que os cursos de Direito no Brasil são alicerçados na concepção positivista dominante da ciência moderna serve como referência para a sua superação. As alterações nas suas bases epistemológicas vêm sendo debatidas, mais recentemente, através das intervenções dos movimentos críticos. São propostas que valorizam a reformulação das políticas pedagógicas dentro de uma mudança paradigmática.

Nesse sentido, Martins (2005, p. 8) propõe um modelo paradigmático de ensino que forme “profissionais humanistas dentro de uma abordagem interdisciplinar aptos a compreender e mensurar os fenômenos jurídicos e suas implicações sociais, utilizar as técnicas e aliar a teoria à prática”. Na visão da autora,

(...) para que seja possível a adoção desse modelo paradigmático de ensino, sobretudo, nos cursos de Direito, algumas atitudes intelectuais devem ser adotadas pelos atores envolvidos no processo de realização do saber interdisciplinar, como por exemplo, predisposição a abertura de diálogos com outros conhecimentos a eles apresentados, flexibilidade, paciência, desconstrução do saber e aceitação de novos papéis. Exige-se, para tanto, a intenção e dedicação da Instituição de Ensino Superior no sentido de produzir conhecimento e não de reproduzi-lo. Também, o reconhecimento por parte dos especialistas que formam o corpo docente, do caráter parcial e relativo de suas abordagens específicas. Por fim, a necessidade de uma pedagogia baseada em uma estrutura mental sintética e global, aberta a outros conhecimentos e disponível para concretizar pesquisas orientadas (*ibidem*, p.10).

A literatura da área demonstra que, apesar da crise que envolve o ensino jurídico, muitos autores discutem as várias possibilidades de vivenciar práticas educativas diferenciadas.

Sob essa perspectiva, Martinez (2000) declara que superar qualquer forma de “educação bancária”⁵ do saber, jurídico ou não, é necessidade vital para a libertação das consciências e transformação do meio social. Para ele, vivenciar abordagens diferenciadas ainda é um privilégio de poucos no ensino jurídico atual. Sua implantação inicial, entretanto, não só é possível num curto espaço de tempo, como também pode ser realizada por qualquer instituição de ensino disposta a oferecer um ensino jurídico mais qualitativo e democrático.

O autor ressalta, ainda, que, “sem dúvida, o uso da interdisciplinaridade no ensino jurídico possibilita que haja uma integração com os conhecimentos de outros ramos do saber científico, capazes de auxiliar a investigação do Direito em face de sua aplicação social” (*ibidem*, p. 11).

Para Martinez (2000), para alcançarmos à interdisciplinaridade faz-se necessário a problematização dos conhecimentos em contato com a realidade, característica essencial ao estudo dialógico, sendo considerado, portanto, o último pilar de sustentação da práxis dialógica. Assim, problematizar o ensino a partir da própria realidade do aluno, o torna um ser pensante, livre de opressões. Ao levar os alunos ao questionamento da realidade presente, a problematização se faz fundamental em qualquer forma de ensino dialógico, construindo, desse modo, um saber caracterizado numa construção libertária.

Isso significa uma possibilidade de superar o ensino jurídico tradicionalista, legalista e conservador, ou seja, de ir além das questões dogmáticas, que não levam em consideração a capacidade de despertar no estudante do Direito o seu potencial político-social de cidadão, numa perspectiva crítica da realidade.

⁵ Expressão utilizada por Freire (1974), no livro intitulado “Pedagogia do Oprimido”.

Por sua vez, Duarte (2003), no que diz respeito à educação tradicional – bancária – afirma que esta deve ser substituída por um modelo educacional crítico, reflexivo, interativo e inovador. Segundo ela, não basta inserir nos projetos pedagógicos um conjunto de novos conteúdos e atividades e criar uma série de novas disciplinas. É necessário possuir um corpo docente qualificado e preparado para implementar as mudanças. Os cursos jurídicos devem ter como missão principal formar alunos para o exercício profissional, preparando-os para ter um pensamento jurídico crítico-reflexivo, ou seja, um pensamento crítico que equivale à cidadania crítica.

Sobre o projeto político pedagógico, a autora nos coloca que sua construção se impõe como necessidade, para que todos os envolvidos com a qualidade do ensino jurídico tenham clareza do perfil do profissional do Direito que estão formando.

(...) o melhor projeto pedagógico não se concretizará se não houver compromisso dos diversos segmentos da instituição educacional. Mantenedores, diretores, professores e acadêmicos devem estar fortemente comprometidos com o ensino de qualidade, rechaçando veementemente o pacto medíocre ainda reinante nas faculdades, onde uns fazem de conta que ensinam, enquanto outros fazem de conta que aprendem o que, conseqüentemente, leva ao resultado amplamente conhecido de reprovação em massa dos bacharéis nos concursos de qualquer natureza (DUARTE, 2003, p. 16-19).

Nesse pensamento, podemos citar Tardif (2002, p. 11), ao discorrer sobre o que parece ser a concepção de conhecimento predominante na educação, tanto em relação ao ensino quanto em relação à aprendizagem, aquilo que o autor designa pelo termo “mentalismo”, ou seja, “reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos”.

Isso sem falar que ainda há certa resistência à pesquisa acadêmica. São vários os fatores que podem explicar a ausência de atividades ligadas à pesquisa no ensino jurídico.

Aguiar (1999, p. 86-87) afirma que, dentre esses motivos:

O primeiro deles está ligado à visão textualista do mundo. O fenômeno só tem significação pela mediação de um texto. O segundo vem da própria estrutura dos cursos jurídicos, em que os professores, em sua maioria, são horistas e passam como cometas, tão-somente ministrando suas aulas e avaliando seus alunos. Tal professor, além dessa dedicação parca à vida educacional, também não é pessoa afeita à prática da pesquisa. Por isso, seja por sua ausência física, seja por sua ausência de conhecimento, ele pouco ou nada pode fazer no âmbito da pesquisa.

Acrescenta também que, além desses motivos, existe o fato de que o docente e o discente de Direito estão sempre fechados na dogmática jurídica, sem levar em conta a dúvida, a incerteza e a curiosidade. Não valorizam o erro, a criatividade, a possibilidade de retomar caminhos, de rever situações e a busca de novas alternativas. Assim, “o mundo do advogado é pronto, cheio de certezas, repleto de pequenas dúvidas casuísticas e tópicas, mas apresenta uma coerência das coisas prontas e a segurança dos princípios inquestionáveis” (AGUIAR, 1999, p. 87).

O autor em questão também salienta que, “a concretude dinâmica e histórica do mundo tem grande dificuldade em abrir algumas fendas nessa superfície fechada e isolada do imaginário dos advogados” (AGUIAR, 1999, p. 87). Salienta também que:

Em mundos pequenos, só combates pequenos. Se a escola, por via da pesquisa, não forçar docentes e discentes a um contato com o mundo, estará formando e deformando no sentido da total prescindibilidade dos operadores jurídicos, que vão caminhando para a posição de pequenos funcionários da reprodução da positividade, com pouca representatividade e nenhuma força política. Só a pesquisa conseguirá repor no rol das reflexões dos cursos jurídicos os sem direito ou os grupos que estão engendrando novos direitos. Talvez só a pesquisa poderá iniciar a substituição da lei Positiva pelo direito nas cabeças cercadas de nossos professores e alunos (*ibidem*, p. 87).

Há também a preocupação com o magistério jurídico. Segundo o pensamento de Greco (2001, p. 8), as instituições de ensino superior brasileiras, devem, por quaisquer meios, “acentuar a sua preocupação com a formação para o magistério jurídico, não só em relação às disciplinas de maior interesse profissional, mas também às disciplinas fundamentais e de

formação prática, aprofundando a reflexão sobre os métodos de ensino jurídico e a sua avaliação”.

Em sua análise, a realidade do ensino jurídico mostra que os professores, na sua maioria, fazem do magistério um “bico”⁶, no sentido de que ministram as suas aulas, baseados na memorização e na repetição, com turmas enormes e um sistema de avaliação sem resultados eficazes no aprendizado dos alunos. Acrescenta que:

Não acredito em ensino jurídico massificado. A Internet, o chamado ensino à distância e outras técnicas modernas, podem ser eficientes auxiliares, mas jamais substituirão o contato humano, olho no olho, do professor com os alunos, a confiança e o estímulo que o professor transmite aos seus discípulos, a orientação segura para ensiná-los a separar o joio do trigo. No Direito, como na vida, o saber pode ser usado para o Bem como para o Mal, para criar ou para destruir, para libertar ou para oprimir (GRECO, 2001, p. 9).

Ainda sob este aspecto, é importante acrescentar, também, as palavras do autor, que afirma:

A responsabilidade das escolas de Direito não é apenas a de colocar em sala de aula professores que conheçam as matérias, mas que saibam transmiti-las e que saibam despertar nos seus alunos o interesse em estudá-las e delas fazer uso em benefício de todos. O Direito não se aprende somente para si mesmo, mas para os outros (*ibidem*, p.9).

Bastos (1993), em corroboração ao pensamento dos autores acima citados, também demonstra a necessidade de ruptura do ensino jurídico atual e a busca da identificação de paradigmas que reflitam novas perspectivas educacionais. O autor, ao falar sobre a organização de um curso de Direito, sugere que o mesmo deva ser voltado para a mudança social, com uma preocupação de natureza curricular e metodológica.

Isso significa, no pensamento do autor, que as disciplinas de Direito positivo podem e devem ser ensinadas, o que não se deve incentivar é o seu ensino discursivo, retórico e memorizativo. Os códigos não são pra decorar, mas para ser aprendidos como roteiro de

⁶ Bico significa serviço eventual, biscate. HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

reflexão sobre fatos conflitivos, como instrumento de percepção dos procedimentos e parâmetros de harmonização social, sem que se perca a experiência construtiva da jurisprudência, da doutrina e dos âmbitos conexos do conhecimento interdisciplinar. Na realidade, ressalta o autor em questão,

Fundamentalmente, o ensino jurídico precisa tomar como referência pedagógica os problemas de efeitos judiciais num processo crescente de complexidade, de tal forma que na busca de soluções o professor ensina que as questões jurídicas não se resolvem numa dimensão exclusivamente substantiva, mas também processual, assim como, a avaliação de um problema jurídico, necessariamente, envolve, por exemplo, um mesmo contexto de Direito Civil e Comercial ou Propriedade Industrial e Direito Administrativo, sendo a questão muito mais visível no âmbito do Direito novo (BASTOS, 1993, p. 2).

Referindo-nos de maneira mais específica à sala de aula, ou seja, à docência e à maneira como ela se desenvolve no curso de Direito, podemos citar Nunes (2006, p. 10), ao afirmar que :

O mais comum no modelo de “ensino” nas escolas de Direito e o que é aplicado na maior parte das disciplinas que estudam Direito positivo – erroneamente intituladas de dogmáticas, como se o resto não fosse: todo o pacote é dogmático – é a mera exposição de textos de doutrina que cuidam de “ler” as normas escritas ou da “leitura” das próprias normas escritas dentro de um contexto regular de sua aferição. Não são estudados – com raríssimas exceções – os fenômenos jurídicos e sociais ocorrentes na realidade. Esta é apresentada na exposição feita pelo professor, vale dizer, é no discurso trazido à sala de aula que a existência real aparece, o que coloca num alto grau de abstração obviamente incapaz de ser percebida como realidade concreta.

Na verdade, o referido autor faz uma crítica ao ensino jurídico, visto por ele apenas como “um despejar oratório de conhecimentos, que não pode nem precisa ser eliminado, mas colocado em outros termos didáticos num novo quadro pedagógico a ser incrementado” (NUNES, 2006, p. 13). E salienta:

(...) nesse exercício diuturno na relação dos professores com os alunos, o que se perde é o mundo tal qual é. Este não conta, ou melhor, só interessa na medida em que possa fazer parte do discurso abstrato imposto unilateralmente pelo professor. O que se perde é, portanto, a possível consistência de uma Ciência do Direito que jamais foi construída (*ibidem*, p. 10).

Segundo Mangabeira (2005, p. 8), “o problema central do ensino do direito no Brasil é sua fixação numa abordagem ao mesmo tempo enciclopédica, exegética e escolástica do direito brasileiro vigente”. Para este autor,

O problema do ensino de direito no Brasil é um caso extremo. Como está, não presta. Não presta, nem para ensinar os estudantes a exercer o direito, em qualquer de suas vertentes profissionais, nem para formar pessoas que possam melhorar o nível da discussão dos nossos problemas, das nossas instituições e das nossas políticas públicas. Representa um desperdício, maciço e duradouro, de muitos dos nossos melhores talentos. E frustra os que, como alunos ou professores, participem nele: quanto mais sérios, mais frustrados. A organização de uma nova escola de direito no Brasil oferece uma oportunidade para mudar esse quadro. E para trazer o Brasil, em um só salto, para a vanguarda da reforma do ensino jurídico no mundo (*ibidem*, p. 2).

Fazendo uma análise sobre as questões que envolvem o ensino jurídico, Carlini (2005) afirma que, quando o processo de ensino e aprendizagem é visto sob a visão da transmissão do conhecimento, não há espaço para questionamentos sobre como deve se desdobrar a relação ensino-aprendizagem, porque ela simplesmente não acontece. Nessa situação, existe apenas a “mera transmissão de um conjunto de informações do professor para o aluno, sem garantia de que este aluno tenha efetivamente aprendido, de vez que não há espaço para qualquer espécie de reflexão” (*ibidem*, p. 194).

Quando essa relação é vista de forma contrária, continua a autora, quando a atenção se desloca do professor para o aluno, ou seja, a discussão centra-se na aprendizagem, a realidade se modifica. “O professor deixa de ser aquele que ensina para transformar-se no mediador entre o aluno e o conhecimento” (CARLINI, 2005, p. 194). Para que isso aconteça,

(...) o professor deve incluir na interação com os estudantes não apenas as experiências da vida profissional, mas suas vivências como ser social, mergulhado em uma sociedade marcada por contradições, incertezas e diferenças econômicas, sociais e culturais. A sala de aula é mais do que um espaço de aprendizagem técnica; é um espaço onde a relação ensino-aprendizagem deve ocorrer de forma integral (...). Não basta ter conhecimento sobre um determinado assunto para ser professor, é preciso conhecer maneiras de criar uma relação ensino-aprendizagem efetiva, é preciso ser facilitador na construção do conhecimento do aluno, pesquisando

e estabelecendo uma relação de permanente diálogo (CARLINI, 2005, p. 195-196).

O ensino jurídico brasileiro foi caracterizado, ao longo de sua história, por um pensamento desvinculado da realidade social, marcado por reformas pontuais que não levaram em consideração discussões referentes às nossas necessidades atuais de conhecimento.

A literatura da área nos mostra que o curso de Direito sempre foi vinculado à forma tradicional de ensino, num processo de ensino e aprendizagem baseado na memorização e transmissão de conhecimentos, fruto de uma concepção positivista do conhecimento já bastante criticada. Essa constatação nos incentivou a buscar novas possibilidades. Muito mais do que o “dever ser”, procuramos o que a realidade pode nos mostrar de diferente.

É nesse pensamento que o estudo sobre a docência no curso de bacharelado em Direito torna-se importante, na medida em que nos ajuda a compreender como se ensina e se aprende o Direito, investigando como professores e alunos estão fazendo para superar a racionalidade técnica neste ensino.

Diante do exposto, passaremos ao capítulo seguinte com a descrição dos procedimentos metodológicos, do contexto a ser investigado, dos sujeitos da investigação e com a construção e a análise dos dados.

CAPÍTULO III

OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

Guimarães Rosa

Este estudo pauta-se numa abordagem *qualitativa de investigação*, adotando como técnica de análise e interpretação dos dados a *análise de conteúdo qualitativa* aplicada a entrevistas semi-estruturadas, as quais se constituem nas principais fontes de dados desta investigação. Em seguida, apresentamos os procedimentos adotados na realização da análise das entrevistas com os sujeitos desta pesquisa.

Os dados coletados nesse estudo são essencialmente qualitativos, pois se compõem de transcrições de depoimentos de formadores do curso de bacharelado em Direito. Tais dados são interpretados à luz da produção científica sobre: Docência no ensino superior e ensino jurídico, entendidas como as mais pertinentes ao problema e objetivos em questão.

Em uma investigação qualitativa, segundo Gómez, Flores e Jiménez (1999), os procedimentos de coleta de dados devem possibilitar que estes sejam expressos em forma de textos, proporcionando a reflexão, compreensão do processo e análise, pelo pesquisador, do conteúdo das informações coletadas. Daí serem definidos como *dados qualitativos*, os quais, de acordo com as posições epistemológicas em que são produzidos, recebem a denominação de *fenomenológicos, naturalistas, etnográficos*. Os procedimentos a que se referem os autores constituem técnicas de análises de dados que se aplicam também aos dados gerais da própria investigação, contando com a participação ativa do investigador, que utilizam as categorias para organizar conceitualmente e apresentar a informação, mais interessados pelo conteúdo

das categorias e sua interpretação que pelas frequências dos códigos e tradicionalmente não associados a técnicas quantitativas.

Desse modo, devido à natureza dos dados e aos procedimentos desenvolvidos para coletá-los não caberia dizer que a técnica de análise adotada neste estudo baseia-se em uma “análise de conteúdo” apenas, tal como a literatura sobre o assunto a tem definido.

Alternativas são utilizadas para analisar o conteúdo de dados qualitativos, as quais não se prendem a definições claras ou convenções que orientam o percurso a ser feito pelo investigador para proceder à análise. Esta forma de análise caracteriza-se por sua grande variedade, singularidade e depende do estilo e da experiência de cada investigador.

Segundo Mayring (2000, p. 121), as técnicas de análise de conteúdo qualitativa são:

(...) recomendadas especialmente quando tratamos de uma análise textual guiada mais ou menos por teorias. (...). A análise qualitativa de conteúdo é apropriada para tratamento de texto de maneira sistemática baseada em teoria. Permite lidar com grande quantidade de texto.

Diante das idéias apresentadas pelos autores citados, percebe-se que as técnicas de *análise de conteúdo qualitativas* permitem ao investigador proceder à análise dos dados com mais liberdade e criatividade, ou seja, possibilitam o desenvolvimento de um estudo “interpretativo”, que procura compreender com mais profundidade o fenômeno em questão, mas que se preocupa em comunicar as conclusões de forma clara aos leitores.

Nossa opção por tal abordagem de investigação justifica-se pelo fato desta tratar de um estudo qualitativo que recorta depoimentos de sujeitos sobre temáticas referentes à docência no ensino superior e ensino jurídico. Estas orientam a análise e interpretação dos dados coletados nos depoimentos dos formadores, mas não têm o papel de limitá-las.

3.1 O contexto investigado

Existirmos – a que será que se destina?
 Pois quando tu me deste a rosa pequenina
 Vi que és um homem lindo e que se acaso a sina
 Do menino infeliz não se nos ilumina
 Tampouco turva-se a lágrima nordestina
 Apenas a matéria vida era tão fina
 E éramos olharmo -nos, intacta retina:
 A cajuína cristalina em Teresina.

Caetano Veloso

No Estado do Piauí, os Cursos Jurídicos foram implantados em 25 de março de 1931, sendo criada a Faculdade de Direito do Piauí, cujo reconhecimento e oficialização ocorreu em 1936, após ter sido formada a sua 1ª turma de bacharéis em 1935.⁷

A Fundação Universidade Federal do Piauí (UFPI) foi oficialmente instalada em 12 de março de 1971, inaugurando, portanto, a criação das IES no Estado do Piauí, com sede na cidade de Teresina.⁸

No que diz respeito à rede privada, o universo das IES particulares em Teresina compõe-se de 10 faculdades particulares com curso de bacharelado em Direito, tendo iniciado seu processo de expansão a partir de 1994.

O campo de investigação desta pesquisa é uma destas Instituições de Ensino Superior (IES) particulares, no curso de bacharelado em Direito, cujos critérios de escolha basearam-se no fato dela ser a pioneira como Faculdade no curso de bacharelado em Direito em Teresina, no Estado do Piauí, seu curso ser reconhecido pelo MEC e possuir mais de dez turmas formadas.

O curso de bacharelado em Direito que está sendo estudado foi autorizado pelo Decreto Presidencial de 15/09/1994 e publicado no Diário Oficial da União de 16/09/1994. Oferta 250 vagas anuais, nos turnos da tarde e noite, com duração mínima de 10 semestres e no máximo

⁷ www.ufpi.br/cchl/coordenadores.php?coId=10

⁸ Ibid

de 16 semestres. Seu reconhecimento deu-se pela Portaria n. 1.582 de 28/10/99 e publicada no Diário Oficial da União em 03/11/1999. Em 2002 foi processada nova avaliação, tendo recebido parecer favorável para renovação do reconhecimento por mais 5 anos. Em 1999 o seu conceito no provão foi “B”, em 2000 foi “C”, 2001 foi “B”, em 2002 foi “A” e 2003 foi “C”.⁹

A finalidade do referido curso de bacharelado em Direito é a formação de bacharéis competentes, possuidores de uma formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensável à compreensão da área jurídica e das transformações sociais. Enfatiza a crítica e o desenvolvimento do raciocínio lógico-jurídico, proporcionando conhecimentos em outras áreas, complementando a qualificação. Como perfil desejado o aluno será possuidor de senso ético-profissional, associado à responsabilidade social, compreensão da causalidade e finalidade das normas jurídicas e da busca pela libertação do homem e aprimoramento da sociedade, capacidade de apreensão, transmissão e produção criativa do Direito, aliada da necessidade de permanente atualização e da correta atualização da linguagem com clareza, precisão, propriedade, fluência verbal e riqueza de vocabulário e da capacidade de desenvolver formas extra-judiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos.¹⁰

O perfil profissional do curso em questão busca formar um profissional apto a dominar as Ciências Jurídicas e a Constituição da República, lutando pela boa aplicação das leis, contribuir para o aperfeiçoamento das instituições públicas, observar os preceitos do Código da Ética Profissional, exercer a profissão observando as prescrições prevista em lei, prestar, gratuitamente, serviços profissionais aos necessitados no sentido da lei, exercer as funções de consultoria, assessoria, direção e chefia na área das Ciências Jurídicas e todas as demais funções privativas do Advogado previstas em lei, além de difundir os conhecimentos jurídicos e o culto à justiça.¹¹

⁹ Informações coletadas no site da Instituição investigada, acessado em: 15/05/2007.

¹⁰ Ibid

¹¹ Ibid

3.2 Os sujeitos da investigação

A porta da verdade estava aberta
mas só deixava passar meia pessoa de
cada vez.

Carlos Drummond de Andrade

O objetivo principal desta investigação é o de explorar aspectos da docência de professores do curso de bacharelado em Direito que revelam inovações neste ensino, com vistas à superação da racionalidade técnica que domina a prática pedagógica do ensino jurídico.

Para a escolha dos sujeitos, no que diz respeito aos professores, tomamos como base os seguintes critérios: a organização do seu ensino, a atuação nos diversos momentos do curso, a exclusividade de trabalho no curso de Direito, o tempo de experiência docente na Instituição, a titulação acadêmica e as disciplinas que lecionam.

Os sujeitos selecionados são três professores que atuam somente no curso de Direito, têm no mínimo quatro anos de experiência docente na Instituição, são Mestres em Direito ou em áreas afins, lecionam disciplinas básicas do curso de Direito e aceitaram participar da pesquisa.

No que se refere aos alunos, tomamos como base os seguintes critérios: estarem cursando as disciplinas do último ano do curso pertencentes ao Núcleo de Prática Jurídica. Tais sujeitos são dois alunos que cursam o último ano (décimo período), pertencentes ao Núcleo de Prática Jurídica e que aceitaram participar da pesquisa. Buscamos as falas destes sujeitos, tendo como fundamento a literatura da área abordada nos capítulos I e II.

Para definir os critérios de escolha dos sujeitos professores, nos baseamos no pensamento de autores como Tardif (2002), quando este afirma que os professores que estejam com no mínimo quatro anos de experiência docente numa determinada instituição já passaram da fase de exploração, na qual o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se

através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional, experimenta diferentes papéis e se encontra na fase da estabilização e de consolidação. Nesta fase, o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades, possuindo uma confiança maior em si mesmo, o domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos, o que se manifesta através de um melhor equilíbrio profissional e de um maior interesse pelos problemas da aprendizagem dos alunos, ou seja, o professor está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos.

Os critérios de escolha das diversas disciplinas levaram em consideração a matriz curricular do curso de bacharelado em Direito investigado, ainda sob a ótica dualista da separação da teoria e da prática, onde a natureza das disciplinas escolhidas é dividida em teóricas, processuais e práticas, nos diversos momentos do curso e que são criticadas por Maldaner e Schnetzler (1998, p. 200-207), ao afirmarem que:

(...) essa estrutura curricular, com base na racionalidade técnica, tende a separar o mundo acadêmico do mundo da prática e, assim, manter o monopólio e o status da pesquisa. A lógica desses currículos é bem conhecida de todos: procuram proporcionar um conhecimento básico sólido no início do curso, com subseqüentes disciplinas de ciências aplicadas desse conhecimento para, finalmente, chegarem à prática profissional, com os diferentes tipos de estágios (...) Dentro dos espaços e tempos possíveis propomos a participação essencial do professor na concepção e concretização do currículo a ser desenvolvido na escola e dentro da sala de aula, gerando, coletivamente, saberes e valores. Estes seriam os tempos e espaços de *pesquisa dos professores*.

Desse modo, passaremos agora, ao subitem seguinte, que diz respeito aos procedimentos da coleta de dados.

3.3 A coleta de dados

Necessariamente, as boas entrevistas revelam paciência. Se não souber porque é que os sujeitos respondem de uma determinada maneira, terá de esperar para encontrar a explicação total. Os entrevistadores têm de ser detetives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito.

Bogdan e Biklen

Para coletar os dados desta investigação utilizamos entrevista semi-estruturada com os professores e alunos. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), “o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados”. Para as autoras,

Tratando-se de pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, o currículo, a legislação educacional, a administração escolar, a supervisão, a avaliação, a formação de professores, o planejamento do ensino, as relações entre a escola e a comunidade, enfim, toda essa vasta rede de assuntos que entram no dia-a-dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, orientadores, supervisores e mesmo pais de alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, estaremos tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 35-36).

Szymanski, Almeida e Prandini (2004) salientam que, a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Segundo as autoras, quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações, pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. As referidas autoras ressaltam também que:

(...) a concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz -, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador (SZYMANSKI, ALMEIDA e PRANDINI, 2004, p. 12).

A autora desta investigação, para a realização das entrevistas, deslocava-se até ao local, no dia e horário definidos por cada entrevistado. No encontro, inicialmente, fornecia dados sobre a sua própria pessoa, a Instituição à qual pertencia e a intenção da pesquisa. Em seguida, apresentava os objetivos desta investigação, a metodologia adotada para elaboração da entrevista, o roteiro das questões que orientavam a entrevista e solicitava a permissão do entrevistado para a gravação da entrevista, assegurando-lhe seu direito ao anonimato e acesso às gravações, transcrições e análises da entrevista.

As entrevistas foram transcritas e devolvidas aos respectivos sujeitos para que eles as revisassem, incluindo e/ou retirando pontos que considerassem necessários, com o intuito de aprimorar as informações coletadas e garantir a idoneidade da transcrição.

O roteiro de entrevistas teve como fundamento para sua elaboração a revisão da literatura educacional referente à docência no ensino superior e ensino jurídico. Nas entrevistas com os professores foram abordadas questões relativas à sua formação, tempo de magistério superior e aspectos do seu ensino, como: metodologia, recursos, objetivos, avaliação, relação teoria-prática, ensino-aprendizagem e interdisciplinaridade. (V. Anexo II).

Nas entrevistas realizadas com os alunos foram abordadas questões relativas à sua formação e ao ensino ministrado por seus professores. As entrevistas foram realizadas, individualmente, em horário previamente acordado com os sujeitos, sem alterar a rotina do desenvolvimento de suas atividades. Estas entrevistas também foram gravadas e, posteriormente, transcritas. (V. Anexo III).

Após a transcrição das entrevistas, procedeu-se à análise das mesmas, buscando identificar aspectos relevantes do ensino destes docentes que revelassem reflexões e tentativas de mudanças e inovações no seu fazer docente, vinculadas à aprendizagem e formação de seus alunos.

3.4 A construção e análise dos dados

(...) não sei se fui claro, não foste, mas não tem importância, claridade e obscuridade são a mesma sombra e a mesma luz, o escuro é claro, o claro é escuro, e quanto a alguém ser capaz de dizer de facto e exactamente o que sente ou pensa, imploro-te que não acredites, não é porque não se queira, é porque não se pode.

José Saramago

De acordo com Gómez, Flores & Jiménez (1996), as análises de dados constituem uma das tarefas mais atrativas dentro do processo de investigação. Os dados recolhidos pelo pesquisador resultam insuficientes por si mesmo para lançar luz sobre os problemas ou às realidades estudadas, situando o analista à frente de encontrar significado a todo um acúmulo de materiais informativos procedentes de fontes diversas: manifestações realizadas pelos informantes; descrições de fenômenos ou processos; expressões das próprias vivências e impressões obtidas durante sua permanência no campo; informações contidas nos documentos produzidos pelos grupos ou instituições, refletindo suas atividades, os modos de organização adaptados, a estrutura das relações, etc. Salientam, ainda, que:

Os dados recolhidos no campo constituem as peças de um quebra-cabeça que o analista se encarrega de ir encaixando, utilizando a evidência recolhida para orientar a busca de novas evidências suscetíveis de incorporar-se a um esquema emergente de significados que dá conta da realidade estudada e que pouco a pouco vá aproximando o pesquisador da descrição e da compreensão das mesmas (GÓMEZ, FLORES & JIMÉNEZ, 1999, p.197). [tradução nossa]

Na realidade, os dados convergem diferentes elementos que definem sua natureza, mas, na opinião dos referidos autores, os dados encerram um conteúdo informativo, suportam uma informação acerca da realidade interna ou externa dos sujeitos estudados que será utilizada com propósitos indagativos. Além disso, “o dado é o resultado de uma elaboração da realidade” (*ibidem*, p. 198). [tradução nossa]

O conceito referente ao dado, para esses autores significa:

(...) uma elaboração, de maior ou menor nível, realizado pelo pesquisador ou por qualquer outro sujeito presente no campo de estudo, em que se reconhece informações acerca da realidade interna ou externa dos sujeitos e que é utilizada com propósitos indagativos. O dado suporta uma informação sobre a realidade, implica uma elaboração conceitual dessa informação e um modo de expressá-la que faz possível sua conservação e comunicação (*ibidem*, p.199). [tradução nossa]

O que se observa, portanto, é que os procedimentos de análises de dados qualitativos resultam singulares. Apesar de não existir um modo único e padronizado de “levar a cabo” a análise, é possível, sim, distinguir na maioria dos casos uma série de tarefas ou operações que constituem o processo analítico básico, comum à maior parte dos estudos.

A análise das entrevistas, que buscou interpretar os sentidos do conteúdo expresso nos depoimentos dos sujeitos, realizou-se em etapas, a saber:

1 - A leitura das transcrições das entrevistas identificando trechos que evidenciassem, em relação aos professores, aspectos referentes à concepção de docência, ao desenvolvimento e à organização do seu ensino no curso de bacharelado em Direito e à sua própria formação para a docência. Em relação aos alunos, buscamos informações sobre a sua formação e sobre o ensino ministrado por seus professores.

2 - Identificação de aspectos particulares apontados por cada sujeito em relação à docência no ensino superior e no ensino jurídico.

3 - Construção de categorias de análise: Concepção de docência, metodologias de ensino e necessidades formativas.

Apoiadas nestas categorias realizamos a análise dos dados. Na categoria de análise – concepção de docência – buscamos apreender o entendimento dos professores sobre a docência, assim como, em relação aos alunos, procuramos conhecer aspectos sobre o que os alunos entendem ser um bom professor.

Na categoria de análise – metodologias de ensino – buscamos analisar “como” os professores organizam seu ensino visando à aprendizagem de seus alunos, assim como buscamos conhecer o que os alunos falam do ensino recebido de seus professores.

Na categoria de análise – necessidades formativas – buscamos destacar o que os professores apontam como necessário para o desenvolvimento de um trabalho docente que supere o modelo de racionalidade técnica que permeia tal prática. No caso dos alunos, destacamos a avaliação sobre a formação recebida no curso.

A seguir, estas idéias serão sistematizadas e analisadas à luz do referencial teórico sobre a formação docente, ensino superior e o ensino jurídico, abordados anteriormente nos capítulos I e II.

CAPÍTULO IV

A DOCÊNCIA NO CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO

4.1 O que dizem professores e alunos sobre a docência no curso de bacharelado em Direito

Valeu a pena? Tudo vale a pena se a alma não é pequena.

Fernando Pessoa

Os estudos realizados na literatura da área mostraram que o curso de Direito possui características marcadamente tradicionais de ensino. Esse tipo de visão decorre da influência da concepção positivista de ciência, onde o conhecimento é tido como acabado, descontextualizado historicamente, com a predominância da reprodução, memorização, visão única e do pensamento convergente. O ensino jurídico visto desse modo ressalta a dicotomia entre professor/aluno, teoria/prática, sujeito/conhecimento e tantas outras formas classificatórias de se compreender os fenômenos humanos. É um curso com características conservadoras, formais, com linguagem e rituais específicos e que apresenta uma profunda resistência às mudanças necessárias ao processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva de mudança paradigmática.

Apesar disso, nas análises das entrevistas realizadas nesse estudo, foi possível identificar indícios de inovações que os professores fazem ou que desejam fazer para superar a racionalidade técnica que domina a prática pedagógica do ensino jurídico. Assim, através do estudo da docência no curso de bacharelado em Direito, consideramos ser possível trazer ao

conhecimento da área as possibilidades de superação que já estão em curso, as quais podem vir a gerar mudanças qualitativas no ensino jurídico.

As análises realizadas serão aqui apresentadas a partir de três categorias (Concepção de Docência, Metodologias de Ensino e Necessidades Formativas), cuja classificação se faz apenas para efeito de organização de nossa análise, pois compreendemos que tais categorias se encontram imbricadas nas falas dos sujeitos, ou seja, articulam-se entre si, sendo impossível separá-las em alguns momentos.

Desse modo, para garantir o anonimato dos sujeitos, ao apresentarmos seus depoimentos, estes são chamados neste estudo de professor A, B e C. Estes são Mestres em Direito, são docentes na Instituição em torno de 10 anos e ministram disciplinas de diversos momentos do curso.

Em relação aos sujeitos alunos, estes são chamados neste estudo de aluno 1 e 2. Estes encontram-se no último ano do curso de Direito na Instituição estudada e cursam as disciplinas pertencentes ao Núcleo de Prática Jurídica.

A visão dos professores

De um modo geral, os professores entrevistados revelaram não ter feito uma opção imediata pela docência, e que, apenas após algum tempo, foram levados para tal por circunstâncias pessoais e profissionais da vida. Por diferentes caminhos, dois deles, os professores B e C, ao iniciarem sua carreira docente, optaram por tê-la como atividade profissional principal, diversamente do professor A, que optou pela docência como sua segunda carreira profissional. Outros pontos peculiares serão tratados nas categorias destacadas anteriormente.

Concepção de docência

Os professores revelam sua paixão, entusiasmo e comprometimento profissional e pessoal pela docência, além da importância de suas atividades na pós-graduação, evidenciando características fundamentais do processo de inovação. Apontaram como aspecto relevante a prática da pesquisa para a alteração de suas concepções de aprendizagem e na reflexão sobre sua postura docente, conforme suas falas a seguir:

(...) a princípio, enquanto graduando eu nunca imaginei na vida ser professor, mas quando eu terminei a graduação e passei para a Especialização e para o Mestrado eu comecei a me apaixonar pela função, iniciei e nunca mais parei, depois que a gente se apaixonou é um vício (...). (professor C)

Eu fiz monitoria e fiz pesquisa, mas, porque eu fui atrás, não porque existisse disponibilidade ou professores falando do assunto, então eu procuro falar pro meu aluno que existe a pesquisa, que existe o campo da docência, que existem atividades que você pode desenvolver na Faculdade com relação a isso, monitorias, pesquisas mesmas financiadas pela Instituição e isso pra mim, foi uma mudança total, da forma de escrever, da forma de lidar com a atualidade, eu acho que a maturidade intelectual foi chegando aos poucos (...). (professor B)

A docência sempre foi minha primeira profissão. Quando eu era adolescente eu já dava aula, trabalhei como monitora, meus trabalhos de pesquisa sempre foram voltados pra atividade da docência, durante o Mestrado eu tive mais convicção ainda, e hoje eu atuo praticamente na docência, gosto, gosto muito de dar aula, é um atividade que faço com prazer. (professor B)

Estes depoimentos mostram que, pela prática da pesquisa, pela possibilidade que eles tiveram na pós-graduação de se envolver com a atividade da pesquisa, eles puderam compreender melhor os processos de ensinar e de aprender, o que os levou a mudarem sua maneira de ser professor, porque eles começaram a perceber que aprender uma coisa não é memorizar, como é realçado no modelo positivista, mas que é muito mais do que isso: é poder associar, ponderar, relacionar idéias; e isso foi fazendo com que eles repensassem a sua forma

de ser professor. A prática da pesquisa foi importante para fazê-los repensar a sua concepção de docência.

Segundo o entendimento de Cunha (2006, p. 57), ‘à paixão, o gosto e o entusiasmo despertado pelo professor na busca pelo conhecimento, bem como a possibilidade de através dele o estudante se auto-conhecer evidenciaram-se como dimensões fundamentais de inovação’.

Os problemas referentes ao processo de ensino e de aprendizagem são vistos por Vasconcelos (2000), como de fundamental importância para levar o docente universitário a refletir sobre sua prática profissional enquanto professor. A autora acrescenta que as facilidades e limitações destes professores, bem como as de seus alunos, devem ser analisadas no sentido de buscar o entendimento necessário da sua própria ação. Ressalta, ainda, que “por que ensina, para que ensina e para quem ensina são questões básicas que, se respondidas, levarão imediatamente a outras perguntas decorrentes e absolutamente necessárias: como se aprende, quando se aprende e de que forma melhor se aprende”? (VASCONCELOS, 2000, p. 21).

Sobre o papel da pesquisa, Charlot (2001, p. 91) acrescenta que:

O papel da pesquisa é forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali. Depois o professor vai se virar, no dia-a-dia, na situação contextualizada em que estiver vivendo.

O entendimento que os professores entrevistados têm sobre a docência revela, em vários momentos, possibilidades de inovação da sua prática docente, tanto na organização de seu trabalho pedagógico quanto na sua maneira de perceber o aluno e a formação que lhe é oferecida. Percebem que a docência não é algo que está dado, mas que se vai construindo na interação que estabelecem com os alunos ao longo de sua atuação como professores, conforme apontam as falas a seguir:

No primeiro momento a gente pensa assim: não, são 50 pessoas, eu vou dar aulas de forma idêntica, mas no decorrer do tempo na sala de aula vai mostrando que eu tenho que ser mais flexível. Todo professor quando começa, acho que ele é duro, ele é meio intransigente, ele quer fazer respeitar o nome não é? Mas o tempo vai fazer que você se flexibilize mais, que você veja que o aluno não é aquela massinha de modelar, ele já está modelado e agora você vai trabalhar de outra forma (...) (professor B).

(...) então há uma dicotomia entre o que eu quero que ele aprenda, e o que ele realmente está querendo, ele quer aprender, raciocinar aquilo ali, nem sempre, ele quer às vezes decorar aquilo ali pra passar em alguma coisa, e eu preciso também respeitar as escolhas, porque às vezes, nós temos pessoas mais adultas que vem pra aula e ela não quer o curso pra uma aprendizagem, ela quer pra passar num concurso e eu preciso respeitar esse ponto de vista dela também, não é o ideal, mas eu preciso respeitar isso aí. (professor B)

Tais depoimentos revelam que a formação para a docência não é algo técnico, com o qual aprendem-se as receitas de como fazer e se vai à sala de aula e aí elas são aplicadas. A docência pressupõe, em primeiro lugar, relação entre pessoas, e isso é construído, não é dado, porque cada aluno é um, cada turma com que o professor se depara tem as suas peculiaridades. O professor não é alguém que se firma num curso de maneira técnica e, em determinado momento, conclui essa formação. Se o exercício da docência nos mostra que esta se vai construindo a cada dia, com cada diferente turma, com cada diferente aluno, então o docente nunca “é professor”, pronto, acabado, “formado”, mas está sempre “sendo professor”, está sempre em processo, em movimento, em constante transformação. Assim, estabelece-se a compreensão de que cada relação estabelecida com uma turma de alunos ou com um aluno individualmente vai transformando, o professor, permanentemente.

De acordo com o pensamento de Cunha (2006, p. 65), a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender “significa, principalmente, compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna”.

Nesse sentido, podemos citar Freire (1996, p. 47), quando observa um saber apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista, “saber que ensinar não é

transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Na opinião de Vasconcelos (2000, p. 21):

De que adiantará um professor que apenas se preocupe com o ato de ensinar, transmitindo seus conhecimentos e experiências, sem se inquietar com o fato de estar, ou não, o seu aluno aprendendo? Existe “ensino” onde não há aprendizagem? Esse tipo de docente, preocupado exclusivamente com a “instrução”, embora bastante freqüente ainda nas escolas brasileiras de qualquer nível de ensino, surge em completa dissonância com as necessidades e/ou aspirações de seu alunado.

Ainda, é possível também perceber que os professores investigados tentam considerar, em sua docência, a importância de relacionar o conteúdo de suas aulas com o cotidiano dos alunos, valorizando as idéias e fatos reais trazidos por eles para discutir na sala de aula, não se importando se, algumas vezes, não estarão atendendo ao que está posto enquanto currículo, mas priorizando a realidade enfrentada pelos alunos em seu processo de formação. Assim, eles verificam que, agindo dessa forma, estimulam o interesse dos alunos pelas suas aulas.

Os depoimentos do professor B apontam a utilização de recursos pedagógicos variados, identificados na estratégia que utiliza de abertura de espaços de diálogos e discussões, na exposição de dúvidas e concepções dos alunos, na relação entre a disciplina com temas atuais e situações de cotidiano, demonstrando, assim, um fazer docente com um significado diferenciado daquele que a literatura da área mostra que está posto no ensino jurídico.

Eu acho que eles não aprendem da forma ideal, pela própria estrutura curricular, pelas próprias cargas horárias que são exigidas, eles têm muita dificuldade de estudar em casa, porque eles têm muita coisa pra fazer ao mesmo tempo, muitas vezes eles têm dificuldades pra maturar uma idéia, pra raciocinar, pra discutir aquilo ali, então eu creio que não é a forma ideal, a forma como eles aprendem, mas na medida do possível, a gente percebe muito que alguns deles têm interesse, alguns deles gostam de investigar além, tem alguns deles que vêem na revista um fato que nós não sabíamos da área de (...) ¹², aí eles questionam: O que aconteceu? Como isso pode ser feito? (professor B)

Sempre que possível, eu procuro ver o que está acontecendo de novo, quais os casos (...). Pelo período que a gente ministra a disciplina, não dá pra se falar muito em processo, que

¹² Por questões éticas omitimos a área a qual o professor se refere.

eles nem estão estudando Teoria Geral do Processo, então, eu tenho que afastar as questões processuais, mas no dia-a-dia, (...) é feito de forma tranqüila e eu tenho visto esse resultado quando eu os vejo perguntando, de forma até particular: Olha aconteceu tal caso na minha família, como é que eu resolvo? Como é que eu faço? Isso é bom, porque é um sinal que o aluno está tendo interesse pela questão (professor B).

Qual a forma ideal? Que eles já viessem preparados pras aulas, não vêm, apesar de sempre colocar na aula anterior qual o tópico da próxima aula, eles não vêm preparados. Pra que eles viessem preparados eu teria que pontuar: Olha faz a apresentação e eu te dou tantos pontos! Só que aí você vai condicionar, você vai adestrar a pessoa, ela vai estudar porque ela vai ganhar tantos pontos, e não porque ela precisa aprender aquilo ali (professor B).

Tais depoimentos indiciam mudanças na concepção de docência destes professores, ao reconhecerem que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas também fazer a mediação destes com as necessidades de aprendizagem dos alunos. Podemos inferir, assim, que estes professores tentam superar uma visão simplista de docência, conforme ressalta Cunha (1989, p. 24-25). Para a autora:

Uma visão simplista diria que a função do professor é ensinar e poderia reduzir este ato a uma perspectiva mecânica, descontextualizada. É provável que muitos dos nossos cursos de formação de professores limitem-se a esta perspectiva. Entretanto, sabe-se que o professor não ensina no vazio, em situações hipoteticamente semelhantes. O ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas. E nesta definição interferem os fatores internos da escola, assim como as questões sociais mais amplas que identificam uma cultura e um momento histórico-político. Com isso quero dizer da não neutralidade pedagógica e caracterizar o ensino como um ato socialmente localizado.

Metodologias de ensino

Ao analisarmos como os professores organizam seu ensino visando à aprendizagem de seus alunos, encontramos indícios de inovação, que indicam a alteração da lógica mecânica e memorística das suas aulas.

Então eu procuro me aprofundar no conteúdo, procuro associar a questão da prática à questão da minha atividade profissional e também utilizar recursos não é? Como exibição de filmes pertinentes à matéria, casos que ocorrem no dia-a-dia, certo? Além também de pedir aos alunos uma pesquisa intensa na parte da jurisprudência (professor A).

A nossa maior dificuldade é porque o aluno vem muito voltado pro livro-texto, ele vem muito voltado pra ter um “esqueminha” e discutir aquele assunto, então você não pode ir direto no caso, você tem que dar o esquema primeiro, você tem que explicar um pouco (...) pra depois passar pro caso. Ultimamente a gente tem procurado se espelhar em uma determinada instituição que usa o sistema de casos pra análise, mas ainda é uma coisa muito lenta, não porque não deu pra você implantar (...) (professor B).

Para mim, o que as profissões mostram mais do que nunca que é a função principal, o viés pra mim, que sustenta todas as outras coisas, é uma postura ética. Não a ética de decorar o Estatuto da OAB, não a ética de decorar a Lei Orgânica da Magistratura, mas a ética mesmo, de discutir em sala de aula os principais assuntos, abordar com cursos e palestras, qual é a posição do aluno frente a determinadas situações de dia-a-dia? Porque ninguém vai ensinar na sala de aula o quê que ele vai fazer, se o processo dele não anda? Ninguém explica pra ele suborno, ninguém fala pra ele de desvio de verbas, até porque você tem que tocar nesses assuntos pra ele ter uma posição, ele começar a se posicionar, então pra mim o mais importante é a ética (professor B).

Percebemos nestes depoimentos que os professores reconhecem a relevância, para a aprendizagem de seus alunos, das aulas que buscam vínculo com o dia-a-dia da profissão, estimulando-os a discutir a teoria de forma a encontrar significado para esta na prática profissional, problematizando-a. Podemos dizer que, em tais situações, esses professores superam a idéia de supremacia da teoria em relação à prática, a qual centra-se em uma visão epistemológica positivista.

A reorganização da relação teoria/prática para Cunha (2006, p. 66) pode ser considerada “o indicador mais presente nas práticas pedagógicas que rupturam com a lógica acadêmica tradicional”. Para esta autora, nas práticas tradicionais,

(...) a teoria sempre precede a prática e assume uma condição de predominância valorativa sobre aquela. Assumindo que o conhecimento válido é apenas o que passou pelo crivo do método científico, a modernidade supervalorizou a teoria e passou a idéia de que ela seria o referente da prática. Essa lógica preside, predominantemente, os currículos escolares e universitários e o conceito de formação acadêmica. No sentido rupturante, a reorganização dessa relação assume que a dúvida epistemológica é que dá sentido à teoria. E ela nasce da leitura da realidade. Portanto a prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam

produzir. Nessa perspectiva a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas é a sua fonte (*ibidem*, p. 66-67).

Para Vasconcelos (2000), relacionar teoria e prática é fator de garantia de competência para o exercício do magistério universitário. Ela acrescenta que o processo de ensino-aprendizagem baseia-se numa relação estabelecida entre professor e aluno que pressupõe uma preocupação do primeiro com o efetivo aprendido por parte do segundo. Segundo a referida autora, “tornar, portanto, a aprendizagem significativa para aquele que aprende é condição essencial e indispensável para a efetivação da própria aprendizagem” (VASCONCELOS, 2000, p. 26-27).

Em concordância com esse pensamento, Aguiar (1999, p. 96) afirma que:

(...) não podemos separar a teoria da prática, como se fossem dois momentos independentes. Toda teoria, mesmo que de modo imediato, é teoria de uma prática e toda prática, mesmo que de forma implícita, é prática de uma teoria. Se a teoria não nos der elementos para compreendermos o mundo que nos cerca, se os modelos científicos, no lugar de abranger a complexidade dos fenômenos, tentam reduzi-los a limites que os deformam, certamente estaremos perante um saber ideológico no sentido perverso do termo e não perante um trabalho de desvelamento do mundo e de abertura do conhecimento, que é o mínimo que se espera de um saber que se diz científico.

Os professores demonstram, em vários momentos, o seu posicionamento crítico frente ao conteúdo que ministram, bem como a autonomia necessária na organização dos conteúdos quando os diversificam em relação àqueles que estão determinados para sua disciplina. Revelam a consciência da importância da utilização de diferentes metodologias e recursos para ensinar e da forma de usá-las adequadamente. Isso aponta para uma ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender caracterizados pela visão positivista da racionalidade técnica.

Eu vou confessar para você que em termos de didática superior eu me considero um fracasso, na realidade a metodologia que eu mais utilizo é a exposição oral, não tenho muita facilidade com outros métodos, até porque, como eu já falei, nós não temos esse preparo, já tentei algumas vezes, mais eu me sinto mais seguro com a exposição oral, utilizo frequentemente o quadro, mas basicamente é a exposição oral, tento sempre estar me atualizando, mas não costumo usar com muita frequência, uso o data-show e o retro

projeter em formas muito raras e estou tentando colocar dentro das minhas disciplinas também grupos de pesquisa e mesas de debates, mas ainda estão engatinhando nessa parte (professor C).

Percebemos também que estes professores, embora não tenham tido preparação para a docência, buscam a utilização de diferentes metodologias em suas aulas, o que revela sua compreensão da importância deste preparo para ensinar.

Apesar da opção da utilização recorrente de aulas expositivas no seu fazer docente, já tão criticada em razão do predomínio da transmissão de uma elevada quantidade de conteúdos, previamente elaborados, da falta de possibilidade de elaboração de novos conhecimentos, do impedimento de diálogos e da constante presença da autoridade docente, o professor C aponta preocupação com a sua metodologia de ensino, questiona o seu fazer docente e abre espaço para novas atuações no exercício da docência.

Nesse sentido, Sacristán (1991, p. 74) afirma que:

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Os professores buscam também adotar uma postura interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem, reorganizando a relação teoria/prática e promovendo o rompimento com as dicotomias próprias da ciência moderna, conforme os depoimentos a seguir permitem observar:

Essa questão da interdisciplinaridade, ela hoje é exigida inclusive, dentro da programação, ou seja, dentro do próprio projeto pedagógico da Instituição, então quando você busca hoje um curso de Direito, é muito cobrado essa questão das disciplinas (...). Então você está sempre buscando as informações que foram dadas nessas disciplinas e acrescentando quando vai aplicar o conteúdo, então isso aí faz parte também e hoje é uma recomendação inclusive para a aprovação e reconhecimento de cursos (...). O curso de Direito desta Instituição, ele tem a prática como um ideal certo? Então eu diria que aqui pra nós a teoria associada à prática seria o grande diferencial pra nós aqui (professor A).

Eu busco relacionar a minha disciplina no contexto do curso, porque muito embora o Direito seja visto de forma separada, é apenas uma visão didática, pedagógica. Então tem que ter uma relação geral da disciplina, primeiro a visão geral da disciplina com o curso e em segundo lugar, tentar estabelecer uma visão dessa disciplina com a situação prática do dia-a-dia (professor C)

Tais depoimentos evidenciam que não só os professores, mas também a instituição formadora investigada apontam para a necessidade de questionamentos sobre o dogmatismo e o positivismo jurídico, que têm permeado, historicamente, este ensino, obstaculizando o desenvolvimento de metodologias que articulem os conhecimentos ministrados nas diferentes disciplinas do curso de Direito.

Sobre isso, Martinez (2000, p. 11) ressalta que, a interdisciplinaridade possui uma grande importância no ensino jurídico, pois “possibilita que haja uma integração com os conhecimentos de outros ramos do saber científico, capazes de auxiliar a investigação do Direito em face de sua aplicação social”.

O pensamento dos professores entrevistados revela que estes buscam o estabelecimento de “uma visão para além do mero tecnicismo, situação onde a inquietude, a interrogação e o desejo do inovar vão se encaminhando para uma busca de sentido e negação da regulação como única forma de ensinar e aprender” (CUNHA, 2006, p. 51-52).

Necessidades formativas

Os professores entrevistados apontam possibilidades de desenvolvimento de um trabalho docente que supere o modelo de racionalidade técnica que permeia sua prática docente. Porém, condicionam o desenvolvimento deste trabalho a um preparo adequado para o exercício da docência, por reconhecerem a importância desta atividade profissional.

Eu me apaixonei mais pela docência, não pelo fato de ser professor do Direito, mas pelo fato de ser “professor”. Então, foi uma paixão que eu descobri depois de formado. Então, hoje eu tenho muita preocupação em ler alguns livros, alguns artigos que falam sobre a

docência, porque eu me apaixonei foi pela Pedagogia, foi o que eu descobri depois não é? Mas, me ressinto muito porque nós não temos essa qualificação e você não consegue aprender num curso de 30 horas, de 60 horas o que alguém que trabalha com Pedagogia durante 4 ou 5 anos vai aprender (...) (professor C).

Infelizmente eu ainda me resguardo muito porque no curso de Direito em relação à atividade docente nós temos muita dificuldade, muito embora a gente tenha sempre freqüente cursos de atualização, de docência no ensino superior, mas a experiência docente é muito restrita para o bacharel em Direito, nós não somos formados pra sermos professores (...) (professor C).

(...) eu acho que pra se ter professores mais bem qualificados, principalmente no ponto de vista pedagógico, deveria existir uma obrigatoriedade de uma especialização específica só do ponto de vista pedagógico e a partir daí sim a pessoa ingressa na carreira como professor, ele tem qualificação pra ser professor, ter conhecimento não basta pra ser professor, pra ser professor além de ter conhecimento é preciso ter também conhecimento pedagógico, é preciso ter paciência, é preciso ter amor pelos pares, é preciso gostar, é preciso encarar aquilo dali como uma atividade profissional digna e importante, é o principal objetivo, ser professor só para complementar carga horária e complementar renda não tem sentido nenhum (professor C).

Nesse pensamento, para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 197), o profissional

(...) que inicia sua atuação como professor e já exerce sua profissão de origem como projeto de vida – com cooperação, com concepção de novos processos a cada desafio surgido, visando ao desenvolvimento social – terá mais facilidades de atuar e assumir seu papel profissional como docente com essas mesmas características do que aquele que exerce apenas uma função técnica, numa ocupação preocupada em atender às demandas normais da sociedade mediante a repetição de soluções já concebidas por outros. Porém, no exercício da profissão de origem terá o processo de profissionalização continuada, uma vez que conceber novas saídas para a situação de ensinagem exigirá conhecimentos específicos da área pedagógica, além da reflexão sistemática acerca da própria prática.

Os professores apontam também idéias inovadoras para a realização da formação continuada, num claro movimento da busca por novos conhecimentos e revisão de conceitos pré-estabelecidos.

Infelizmente, nós não temos, eu acho, professores do curso de Direito, contato. Você vê, encontra, naqueles dias que você dar aulas, você não tem, assim, reuniões, que nem nós temos reuniões administrativas, você tem reuniões de conteúdo, onde você troca idéias: o que você está ministrando? O que você está dando? Qual o seu tipo de prova? Tem algum problema que está acontecendo com você? Qual o perfil do aluno? Eu acho, na minha situação, que nós somos muito afastados, mas isso pode ser também uma opinião meramente pessoal. (professor B).

Para Imbernón (2002, p. 72), a formação permanente deve

(...) ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planeamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social.

Nóvoa (1991, p. 27) acrescenta que, “a produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas”.

Segundo o referido autor,

O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes actores educativos, e na prestação de serviços de qualidade (...). Os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambigüidade que afectam hoje a profissão docente. E contribuir para que os professores voltem a sentir-se bem na sua pele... (NÓVOA, 1991, p, 27).

Podemos dizer, então, que os professores A, B e C revelam que estão procurando fazer rupturas com o paradigma tradicional de ensino, criando novas alternativas de aprendizagens. Eles buscam, em muitos momentos, a superação do ensino jurídico rígido, técnico e positivista, principalmente, os professores B e C.

Especificamente, o professor A demonstra certa diversificação nas estratégias de ensino, buscando a reflexividade, criticidade e a interdisciplinaridade, indo além do ensino baseado na transmissão dos conteúdos, memorístico e repetitivo, procurando estabelecer deste modo uma prática docente inovadora, diferenciada, num processo de ruptura com as formas tradicionais de ensinar e aprender.

O professor B revela modos de pensar e agir que parecem buscar uma diferenciação do ensino jurídico positivista. Sua postura no fazer docente está mais próxima do que seria teoricamente considerado uma postura inovadora, que envolve uma mudança na forma de

entender o conhecimento. Mostra sensibilidade para perceber as dificuldades dos alunos, a importância da reorganização da relação teoria/prática, rompendo com os dualismos propostos pela perspectiva epistemológica da ciência moderna.

O professor C encontra-se numa fase de transição em sua docência. Vivencia momentos de questionamentos da própria prática. Nessa transitoriedade e na possibilidade de ter elementos para questionar o ensino tradicional, demonstra possuir autonomia na organização dos conteúdos diferenciando-os do que está posto e determinado nas disciplinas. Possui estas impressões também em razão do seu interesse em ser docente, revelado na busca de trabalhar os conhecimentos à luz das transformações históricas, políticas e sociais a que estamos submetidos. Mostra também uma maior conscientização da compreensão da atividade intelectual necessária à organização do trabalho docente, alterando dessa forma a lógica tradicional de suas aulas.

A visão dos alunos

Os alunos entrevistados revelam que a formação oferecida durante o curso não foi satisfatória, não alcançou suas expectativas, mas admitem que, excepcionalmente, tiveram alguns bons professores, apesar de considerarem que a grande maioria não possui o devido preparo para a docência. Outros pontos peculiares serão tratados nas categorias definidas para a análise.

Concepção de docência

Os alunos esclareceram durante as entrevistas realizadas o seu entendimento sobre o que significa ser um bom professor e quais as características necessárias para uma prática docente inovadora.

Um bom professor não é necessariamente aquele professor que sabe demais. Um bom professor é aquele professor que tem humildade pra reconhecer que não sabe tudo e pra saber que quando ele não sabe tudo ele deverá, justamente, estudar mais, pra numa próxima aula, num próximo encontro, ele ter para com aquele aluno que suscitou alguma dúvida, a qual ele não teve como responder, um compromisso de pelo menos dizer: “Olha eu não sabia, mas eu pesquisei, está aqui, eu estou te ajudando na tua construção do teu futuro, do profissional que tu vai ser”, então, até por esse evento aqui de comprometimento, é muito mais importante talvez do que aquele professor que sabe demais e às vezes não sabe passar ou aquele professor que sabe demais e é distante do aluno, então o professor não deve só saber demais, lógico que ele precisa ter conteúdo, ele precisa principalmente saber que a realidade do aluno é diferente da dele que já está formado, que já está no mercado de trabalho, tentar fazer essa ponte, do aluno pro profissional, é esse que é o bom professor de faculdade (aluno 1).

Pôxa, ser um bom professor, eu vou até passar pro vocabulário do latim, o termo inteligere, é ler internamente, é ler o que há por trás, nas entrelinhas. Então ele tem que mostrar o que é a lei, o que é o sistema jurídico, o que está por trás, teleologicamente falando, como fazer pra compreender o que está por trás daquelas leis, daqueles artigos, de tudo não é? Da doutrina, o quê que historicamente, socialmente, levou à construção do sistema jurídico. Isso é o professor bom, é o que traz tudo isso (aluno 2).

Os depoimentos evidenciam que os alunos definem o bom professor não apenas pelo seu “notório saber”, mas pela capacidade que revela de lidar com o conhecimento de forma dinâmica. Afirmam que um bom professor, para eles, precisa se interessar pelo aluno, pela realidade social na qual este está inserido.

O significado daquilo que os alunos entendem ser um bom professor, apontado nos depoimentos acima, revela que a finalidade da ação de ensinar deste professor precisa levar em consideração as condições sociais reais na condução do processo de apropriação de conhecimento pelo aluno. Isso pressupõe uma postura profissional comprometida com um ensino de qualidade, a utilização de diversas estratégias pedagógicas, a correta utilização dos conteúdos em situações de vida real, no cotidiano e a interação entre os diversos sujeitos.

Para Tardif (2002, p. 39), o professor ideal é:

(...) alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e o seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Por sua vez, Cunha (1989) ressalta que, o conceito de bom professor é valorativo, com referência a um tempo e a um lugar. Como tal, é ideológico, isto é, representa a idéia que socialmente é construída sobre o professor. A idéia de bom professor é variável entre as pessoas porque contém em si a expressão de um valor. Os alunos reconhecem influências significativas da família em relação aos valores, da sua história enquanto aluno, do resultado da sua relação com ex-professores, dos saberes que constroem na própria experiência, enquanto docentes, na formação pedagógica, na prática social do professor e na repetição de práticas das pessoas que admiram.

Os alunos, apesar das críticas à formação recebida, admitiram que, durante o curso, tiveram professores que “fugiram” do ensino jurídico tradicional tão criticado pela literatura da área. Reconhecem também que, para a maioria, falta preparo para exercer a tarefa docente, especialmente por não assumirem a profissão de professor como a principal, mas como complemento, o que torna suas aulas desinteressantes para os alunos.

Bom, eu acho que a formação como um todo, ela deve incentivar vários fatores e no tocante aos professores, eu tenho uma avaliação negativa a fazer, por quê? Não estou falando de todos os professores, mas na imensa maioria deles, notamos primeiro a falta de preparo, que é pior, falta de estudo pra vir dar aula, falta de preparo pedagógico mesmo, aquela forma de passar e assim os bons professores, infelizmente são minoria, eu posso citar durante o meu curso cinco ou seis professores, em cinco anos de curso, que foram realmente professores, enfim, que podem ter esse título, não é? (aluno 1).

É, na verdade, eu tive muitos professores, como é que eu posso explicar, muitos professores “de bico”, não há professores de Direito, há o promotor que: “Ah, eu quero uma graninha extra” e dá aula de Direito, aí como ele não tem tempo pra preparar aula aquilo sai direto do código e vai lá e folheia pra gente, lê pra gente e a aula vai ficando desinteressante, vai desestimulando o aluno, a grande maioria, acho que tive, talvez, três professores, só durante o curso, professores profissionais que realmente preparavam aulas, que se interessavam, os outros todos, realmente, fugiram a esse papel (aluno 2).

Isso nos mostra que a idéia de que o docente do ensino superior não necessita de formação pedagógica ainda permanece muito presente no meio universitário porque, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 36), há uma idéia consensual de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Desse modo, “seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo. Mesmo porque, diz o ditado popular, ‘quem sabe faz’ e ‘quem não sabe ensina’.

Retomando esta idéia, mas rechaçando-a, Schulman (1986, p. 4) ressalta que, tal frase: “Aquele que pode faz. Aquele que não pode ensina, é um insulto calamitoso à nossa profissão, porém prontamente repetida até pelos professores” [tradução nossa].

A compreensão do que é ensinar e aprender que permeia o ensino superior, portanto, é a de que, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 36-37), o professor é aquele que “apenas ensina”, ou seja, transmite os conhecimentos aos alunos. “Se estes aprendem ou não, não é problema do professor, especialmente do universitário, que muitas vezes está ali como que por uma concessão, como um favor, como uma forma de complementar salário, como um abnegado que vê no ensino uma forma de ajudar os outros, como um “bico”, etc”.

As mesmas autoras complementam que:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (...) Como se percebe, a questão da docência na universidade ultrapassa os processos de sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino de graduação, o que tem sido reconhecido em diferentes países (*ibidem*, p. 37).

Metodologias de Ensino

Na opinião dos alunos, o ensino recebido de seus professores não foi satisfatório, mas revelaram também que alguns professores procuraram alterar a lógica tradicional de suas aulas, buscando, desse modo, a reflexividade e a criticidade, fundamentais numa postura inovadora de ensino. Reconhecem, portanto, a importância de serem estimulados a pensar criticamente sobre os assuntos estudados, sob pena de se limitarem a uma formação legalista e conservadora.

O germe da visão crítica tem que ser colocado pelo professor e, logicamente, você, como aluno, tem a obrigação também de fazer com que esse germe cresça, você tem essa obrigação. Acho que aí sim é onde o aluno tem que reconhecer que o professor não pode fazer tudo por ele. Agora com relação aos professores que plantaram esses germes, eu acho que eu tenho um só professor que deu pra gente essa visão crítica, apenas um, o resto, por mais que fossem (...). Até tem que tem uns professores melhores, mas sempre passam o Direito massificado, aquele Direito legalista, positivista, conservador, ou seja, a visão crítica ela é bem pouco explorada pelos bons professores (aluno 1).

(...) acho que tive, talvez, só três professores, durante o curso, professores profissionais que realmente preparavam aulas, que se interessavam, os outros todos, realmente, fugiram a esse papel (aluno2).

Esses depoimentos nos remetem à questão da discussão posta atualmente sobre a valorização dos conteúdos específicos em detrimento de questões mais gerais da educação, nas quais para ser professor universitário basta o domínio do conteúdo que ensina. Os resultados de pesquisas sobre a docência no Ensino Superior têm revelado que apenas isso não basta para o desenvolvimento de uma relação de ensino-aprendizagem satisfatória; para tanto, é necessário que o professor, além dos conhecimentos relativos à sua área de atuação, dos seus conteúdos de ensino, saiba também integrar o conhecimento acadêmico ao conhecimento pedagógico implícito em tais conteúdos, para que os mesmos possam ser apropriados corretamente pelos alunos.

Na opinião de Oliveira (2004, p. 11), ensinar o Direito,

(...) vai além de proferir lições repetitivas, como faziam os antigos mestres. Deve buscar despertar a consciência jurídica, através do senso crítico, formando, assim, construtores do Direito e não meros operadores autômatos da lei. O Direito passa, dessa forma, a ser instrumento de resgate da cidadania a serviço da democracia e não meio de manutenção da ordem vigente, a defender os interesses da classe dominante, como o era interpretado em outros tempos pelos legisladores responsáveis pelo projeto pedagógico de um curso de Direito.

Pimenta e Anastasiou (2002) possuem o entendimento de que, ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não-escolares. Segundo as autoras, é da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos. Problematicando e analisando as situações da prática social de ensinar, o professor utiliza o conhecimento elaborado das ciências, das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação como ferramenta para a compreensão e a proposição do real.

Essa consciência que os alunos revelam da importância de um ensino que estimule a crítica os remete à compreensão da necessidade de que seus professores consigam articular teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, numa postura diferenciada, buscando novos métodos de ensino. Consideram fundamental, para tanto, que o professor tenha, também, experiência no campo profissional do Direito.

Bom, eu acho que o mais importante que a gente (...). Que eu acho que todo jurista tem que ter, na verdade é o contato com a prática jurídica, porque a teoria ela é muito bonita, ela é muito interessante, ela é o que realmente forma o jurista, mas se você não tem uma aplicação prática, se você não sabe como aplicar todo aquele conhecimento em peças, se relacionar com o próprio pessoal da justiça, serventuários, juízes, você não tem uma formação no sentido mais prático, você vai perder muito tempo quando você se formar, pra poder ter, aprender como é que faz (...) (aluno 1).

Tivemos poucos professores com essa sensibilidade, tanto social como jurídica, porque eu acho que eles não percebem que trazendo casos práticos o interesse do aluno é maior, por quê? Ele está vivendo aquilo ali, ele está vivenciando aquilo, não é só um caso frio, gélido de um livro que aconteceu em 1930, 1940, em outro país que é totalmente distante da realidade daquele aluno, certo? (aluno 1).

Os depoimentos do aluno 1 apontam também para a crítica ao modelo de racionalidade técnica ainda presente no Ensino Superior brasileiro. A literatura da área tem mostrado que este modelo não mais responde às necessidades atuais de um ensino de qualidade, modelo que faz resultar no distanciamento entre a teoria e a prática, provocando insatisfações nos alunos, que defendem a superação deste tipo de ensino, como podemos observar nos depoimentos acima.

Ghedin (2002, p. 146) entende da seguinte forma o processo reflexivo no ensino:

A tarefa primordial de um processo reflexivo no ensino é a de proporcionar a si e a toda a educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos. Isso se concretiza por meio de um processo reflexivo-crítico. Educar para e na reflexão é a tarefa essencial do presente, caso quisermos construir uma sociedade e uma humanidade distinta desta marcada radicalmente pela exploração. A busca de tal possibilidade passa por uma mudança de postura diante do mundo, das coisas e dos outros. Tal situação impõe e imprime a construção de uma metodologia que possibilite a sua sistematização no espaço do ensino. Formar mentes reflexivas é lançar-se num projeto de inovação que rompe com as formas e modelos tradicionais de ensino.

Necessidades formativas

A avaliação que os alunos fazem da formação oferecida no curso é insatisfatória, mas, apesar disso, apontam possibilidades de melhoria qualitativa no referido curso, visando à formação de profissionais mais próximos da realidade na qual irão atuar.

(...) o curso tem sido muito voltado pra concursos, pra testes, tem sido praticamente um preparatório de cursinhos, como se tem no terceiro ano, certo? Então, você deixa de lado leituras mais interessantes, a doutrina, discussões, os júris simulados, tudo isso que podia ser interessante, mas que é deixado de lado, e hoje nós estamos estudando basicamente a

lei, a letra da lei e a jurisprudência. Pra passar, infelizmente, a formação humanística¹³ tem sido deixada de lado, isso é muito triste, não é? (aluno 2).

Em primeiro lugar eu imaginei que eu teria um curso voltado pra Advocacia, porque a Advocacia é a (...), como é que eu posso dizer, é o “óculos” do curso de direito. Eu pensava que ia ter uma formação voltada pra isso, no decorrer do curso vi que não, não havia um interesse do aluno em aprender a escrever, não havia interesse que o aluno aprendesse a interpretar a norma, a interpretar textos, nada disso, nada disso foi trazido até a gente. Então nós ficamos alheios à jurisprudência, nós tivemos provas que o professor colocava o caput do artigo, ai muda uma “expressãozinha”, por exemplo: “Mesmo que, no final, mesmo que (...) ai o resto fica preso”. Ai você tem que olhar e dizer: “Puxa, e agora, ele está certo com a letra da lei ou está errado”? Ai você vai lá e bota “V” ou “F”. Se eu der pro porteiro do meu prédio ficar lendo o código, esse ai tira “10” na prova do mesmo jeito que a gente. Então não leva a nada, você vai decorar números e dizer como são, você vai decorar jurisprudência (...) (aluno 2).

Tais depoimentos do aluno 2 indiciam que ele sente necessidade de uma formação humanística, que lhe capacite para o exercício da profissão de forma mais autônoma, que lhe permita compreender as diferentes situações que irá enfrentar na profissão, ao invés de apenas “decorar” os códigos e os manuais de Direito.

Assim, compartilhamos das idéias de Imbernón (2002, p. 38), ao salientar que:

Um fator importante na capacitação profissional é a atitude do professor ao planejar sua tarefa docente não apenas como técnico infalível, mas como facilitador de aprendizagem, um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos.

O referido autor acrescenta também que formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo é abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto: “Isso implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social” (IMBERNÓN, 2002, p. 15).

¹³ O modelo de formação humanística é caracterizado pelo modelo filosófico e dotado de forte base cultural. Era o modelo formador de idéia do pensamento, de cunho Romanista. É dotado de grande cultura humanística, porém não resolve casos e nem problemas, ou seja, as questões jurídicas. Trata-se do modelo construtivista, que ensina o jurista a pensar e a criar o Direito, ou seja, não guarda ligação íntima com o Direito Processual, uma vez que não busca a solução de casos ou problemas. Suas principais disciplinas são: História do Direito, Sociologia Jurídica, Introdução ao Estudo do Direito, Filosofia do Direito, Teoria Geral do Direito (OLIVEIRA, 2004).

Nesse sentido, podemos citar Tardif (2002, p. 251), para mostrar, em razão da fala acima, as dimensões da crise que assola a profissão docente: “A crise do profissionalismo é, em primeiro lugar, a crise da perícia profissional, ou seja, dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais por meio dos quais certos profissionais (...) procuram solucionar situações problemáticas concretas”.

Desse modo, o referido autor salienta que “a perícia profissional perdeu progressivamente sua aura de ciência aplicada para aproximar-se de um saber muito mais ambíguo, de um saber socialmente situado e localmente construído” (TARDIF, 2002, p. 251). Mais do que conhecimentos advindos da racionalidade técnica, a profissão docente está imersa em dimensões éticas, que dizem respeito a valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais, entre outros. Essas mudanças, na visão da perícia profissional, suscitaram controvérsias a respeito do valor dos fundamentos epistemológicos das práticas profissionais compostas de um repertório de saberes estáveis, codificados, consensuais e portadores de imputabilidade.

Consideramos que, em geral, os alunos entrevistados mostraram insatisfação com a formação recebida, revelaram a falta de preparo para a docência da maioria dos seus professores, mas reconheceram também a postura diferenciada de vários deles. Admitiram a existência de bons professores, com indícios claros de mudanças na compreensão da relação ensino/aprendizagem, teoria/prática, sujeito/objeto, superando a racionalidade técnica que domina o ensino jurídico. Apontaram, também, possibilidades para a compreensão do exercício da docência, para a melhoria qualitativa do curso e para o desenvolvimento de experiências inovadoras.

Após a análise e interpretação dos conteúdos das entrevistas dos sujeitos desta investigação, é possível apontar alguns resultados.

Podemos dizer que a docência no curso de bacharelado em Direito aqui investigada, apesar das características de conservadorismo, formalismo e rigidez inerentes ao curso em questão, tem buscado aproximação com as concepções de ensino crítico-reflexivo encontradas na literatura da formação docente colocadas como mais adequadas para atuar na Educação Superior.

As estratégias de ensino utilizadas pelos professores e relatadas pelos alunos revelam, em vários momentos, a tentativa de ruptura com o modelo tradicional de ensino. Os professores demonstram algumas posturas que dão indícios de uma tentativa de sair desse modelo tão criticado pela literatura educacional e jurídica.

Percebemos também que as críticas que têm sido feitas pela literatura ao modelo de racionalidade técnica que permeia o ensino jurídico têm influenciado positivamente a prática desses docentes, estimulando o repensar de sua ação como formadores e a busca de inovações no seu ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo buscamos conhecer quais ações de docentes do curso de bacharelado em Direito revelam indícios de superação da racionalidade técnica.

Partimos do pressuposto “de que há todo um estatuto político-epistemológico que dá suporte ao processo de ensinar e aprender que acontece na prática universitária” (CUNHA, 2005, p. 14) e procuramos explorar aspectos da docência de professores de um curso de bacharelado em Direito que pudessem revelar indícios de inovação neste ensino, com vistas à superação da *racionalidade técnica*, a qual tem tradicionalmente fundamentado a prática de docentes do referido curso.

A partir de revisão na literatura das áreas da formação docente e do ensino jurídico e de entrevistas com professores e alunos de um curso de bacharelado em Direito, identificamos três categorias de análise - concepção de docência, metodologias de ensino, necessidades formativas - que nos possibilitaram o alcance dos resultados desta investigação.

À guisa de conclusão, certamente provisória, reiteramos que a docência no curso de bacharelado em Direito se apóia na visão positivista da racionalidade técnica, revelada na idéia de “resolução de problemas instrumentais que se têm feito rigorosos pela aplicação da teoria científica e da técnica”. (SCHÖN, 1983, p.31). Essas observações foram analisadas a partir do estudo da literatura da área, abordadas, nos capítulos I e II deste estudo.

A característica mais marcante do modelo de formação pautado na racionalidade técnica é a separação entre a teoria e a prática. Neste modelo, a prática só acontece após a aquisição dos conhecimentos teóricos a serem aplicados, tal como se pode perceber na docência do ensino superior, especificamente, no curso de bacharelado em Direito estudado.

Os estudos desenvolvidos por Schön (1983, p. 98) criticam esse modelo de formação, ressaltando que, “em primeiro lugar, não se podem aprender competências e capacidades de

aplicação enquanto não se tiver aprendido o conhecimento aplicável e, em segundo lugar, as competências são um tipo de conhecimento ambíguo e de menor relevo”.

Percebemos no curso estudado a presença do aspecto técnico deste tipo de formação, em que os primeiros anos do curso são marcados pela presença das disciplinas teóricas e, no fim do curso, das disciplinas práticas, pertencentes ao Núcleo de Prática Jurídica, havendo uma nítida separação destes dois momentos.

Para Pérez-Gómez (1992), a metáfora do professor como técnico mergulha as suas raízes na concepção da atividade profissional (prática) que pretende ser eficaz e rigorosa, no quadro da racionalidade técnica. Segundo o pensamento do referido autor, na realidade, este modelo, “trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular” (*ibidem*, p. 96).

Dessa forma, acreditamos que o desenvolvimento de uma docência no curso de bacharelado em Direito numa perspectiva crítica e reflexiva pressupõe, a nosso ver, o urgente desenvolvimento de ações que propiciem a revisão das concepções epistemológicas que orientam a ação formativa desenvolvida pelos professores.

No curso estudado, foi possível identificar algumas práticas que se diferenciam do modelo essencialmente técnico, o que, para nós, evidencia que já está em processo um movimento de revisão neste ensino, desencadeado por pesquisadores da área que acreditam na realização de um ensino jurídico que, fugindo do padrão acima apontado, se aproxime mais da realidade a ser enfrentada pelos alunos no exercício da profissão.

Reiteramos, portanto, que a teoria estudada no curso de bacharelado em Direito não busca vínculo com a prática, o que o torna inócuo a uma sociedade em constante transformação. “Essas escolas, se não tiverem coragem de uma revisão radical, talvez se

constituam na arma sutil que vai cometer o suicídio social dos operadores jurídicos” (AGUIAR, 1999, p. 96).

Cunha (2005, p. 14) afirma que, “as decisões neste nível de ensino que, aparentemente, poderiam parecer estritamente pedagógicas, estão imbricadas nas decisões sobre as formas de organização e distribuição do conhecimento realizadas na sociedade”. Assim, através da mudança na forma de entender o conhecimento, pode-se vislumbrar práticas docentes diferenciadas e inovadoras, que tendem a romper com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna.

Nosso estudo demonstra que os professores do curso de bacharelado em Direito estudado, apesar de estarem “impregnados” desse modelo teórico positivista que a literatura da formação docente identifica como de racionalidade técnica, estão procurando fazer rupturas com o paradigma tradicional de ensino, criando novas alternativas de aprendizagens.

Ressaltamos também que o curso de bacharelado em Direito aqui estudado possui características tradicionais de ensino, marcadas pelo conservadorismo, rigidez e tecnicismo, aliadas à concepção positivista do conhecimento. Mas, apesar disso, vários professores desenvolvem ações que revelam indícios de superação da racionalidade técnica que domina a prática pedagógica do ensino jurídico.

Ao analisarmos as respostas dadas pelos sujeitos nas entrevistas, podemos dizer que os professores, ao buscarem uma maneira diferenciada de ensinar o Direito, estão revendo a idéia simplista de que ensinar é transmitir conhecimento, fugindo do padrão de rigidez que foi colocado pelo arcabouço teórico do Direito, pelo positivismo jurídico, hoje criticado por estudiosos da referida área.

Os processos de ensinar e aprender, na visão de Cunha (2006, p. 5),

(...) repousam em alternativas que rupturam com as tradicionais formas de transmissão de conhecimento e reconhecem os sujeitos envolvidos nas experiências como portadores de culturas e saberes (...). Os docentes como portadores de saberes que, ao estarem alicerçados teoricamente, podem contribuir para a autonomia docente e fundamentar a pedagogia universitária.

Entendemos o significado de inovação, respaldado no pensamento de Cunha (2006, p. 18-19), “como ruptura paradigmática, exigem dos professores a reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar (...). Tratar a inovação como ruptura paradigmática é dar-lhe uma dimensão emancipatória”.

Sabemos que as experiências inovadoras no campo acadêmico ainda são consideradas possibilidades frágeis e minoritárias, o que ocorre em função do pensamento dominante da ciência moderna, mas entendemos que “os processos de emancipações são estimuladores de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança”. (CUNHA, 2006, p. 17).

Desse modo, as análises realizadas nas entrevistas com os sujeitos desta pesquisa nos permitem inferir que os professores querem e fazem mudanças na sua prática docente, alterando as formas cotidianas e habituais dos processos de ensinar e aprender, buscando o desenvolvimento de ações docentes inovadoras.

Os professores, em parceria com os alunos, buscam o rompimento com o modelo da racionalidade técnica que domina a prática pedagógica do ensino jurídico. Alicerçados teoricamente e respaldados pela dúvida, incerteza e conflito de valores, podem gerar processos emancipatórios e mudanças qualitativas no ensino do Direito.

Pensamos, assim, que as Instituições de Ensino Superior, em geral, precisam ouvir seus professores formadores quanto à consciência e necessidade que revelam de terem preparo para a docência. Ter consciência da necessidade de mudança já é começar a mudar, tal como observamos nas ações dos sujeitos desta investigação. Portanto, tais mudanças se tornarão mais difíceis e longínquas se os professores não receberem o apoio de que precisam para “levar à cabo” tais inovações.

A contribuição deste estudo situa-se, assim, na possibilidade de influenciar formadores de cursos de bacharelado em Direito na compreensão e busca de uma revisão político-epistemológica de seu ensino, somando esforços ao movimento por estas transformações que já estão em curso.

Os indícios de inovação foram aqui identificados apenas com base no que dizem os professores sobre o seu ensino. A possibilidade de uma análise mais profunda, que busque saber como se desenvolve a prática destes sujeitos, coloca-se como necessária, no intuito de conhecer de forma mais consistente como se dá esse processo de inovação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, R. A. R. de. **A crise da advocacia no Brasil: diagnóstico e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1999.

ALARCÃO, I. (Org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996.

BASTOS, A. W. **A crise brasileira e perspectivas do ensino jurídico**. Revista n. 27, Ano 14 – dezembro de 1993 – p. 49-58. Disponível em: <<http://www.buscalegis.ufsc.br/arquivos/Seq27bastos-CriseBPEJ.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. Tradução: Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. Título original em francês: Sociologie.

CARLINI, A. L. **Professor de Direito: Docência profissional ou profissional na docência?** In: Anuário ABEDi, ano 3, 2005, p. 193-199. Disponível em: <www.abedi.org>. Acesso em: 13/06/2007.

CASTANHO, M. E. L. M. Professores e inovações. In: CASTANHO, S. E. M., CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papyrus, 2000.

CASTANHO, M. E. L. M. **Professores de ensino superior da área da saúde e sua prática pedagógica**. Interface – Comunic, Saúde, Educ, v. 6. n. 10, p. 51-62, 2002.

CAVALLET, V. J. **A formação do engenheiro agrônomo em questão: a expectativa de um profissional que atenda as demandas sociais do século XXI**. 1999. Tese de doutoramento – FE/USP, São Paulo.

CHAMLIAN, H. C. **Professores inovadores da USP e a questão da formação do docente universitário**. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 118, p. 41-64, 2003.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

COMTE, A. **Sistema de filosofia positiva**. 6 volumes - 1830-1842, 5. ed. – 1892-1894 Versão Inglesa, por Miss Matineau, 2 volumes., 1853; 3. ed. 1893, versão francesa deste volume, por M. Avezac lavigne, 1871. Nova edição 1895.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas.** 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

_____. (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

CUNHA, M. I. da; LEITE, D. B. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade.** Campinas: Papirus, 1996.

DIMOULIS, D. **Positivismo Jurídico: introdução a uma teoria do direito e defesa.** São Paulo: Método, 2006. 301 p. (Coleção Professor Gilmar Mendes; v. 2).

DUARTE, C. F. **Reprovação: dos bacharéis ou do modelo do ensino jurídico?** Revista Prática Jurídica, ano II, n. 12, de 31.03.03.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FERRETTI, C. J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GOLDBERG, M. A. A. Inovação educacional: a saga de sua definição. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. e JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga: Edicionaes ALJIBE, 1999.

GRECO, L. **O ensino jurídico no Brasil.** Rio de Janeiro, 7 de outubro de 2001. Disponível em: < http://www.mundojuridico.adv.br/sis_artigos/artigos.asp?codigo=400 >. Acesso em: 10 out. 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

JORGE, Leila. **Inovação curricular: além da mudança dos conteúdos.** 3. ed. Piracicaba: Unimep, 1996.

KELSEN, H. Direito e ciência. **Teoria Pura do Direito.** Tradução João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid: Morata, 1993. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESE, F. **A crise do ensino jurídico no Brasil e as possíveis contribuições da educação geral**. 2006. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas.

MAYRING, P. **Introdução à pesquisa social qualitativa** – uma introdução para pensar qualitativamente. 5. ed. Weinheim: Beltz, 2000. (traduzido do original alemão).

MALDANER, O; SCHNETZLER, R. P. A necessária conjugação da pesquisa e do ensino na formação de professores e professoras. In: CHASSOT e OLIVEIRA (Orgs.). **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo: Unisinos, 1998.

MARTINEZ, S. R. Práxis dialógica e cooperação: proposições de um novo paradigma para o ensino jurídico. Revista da Faculdade de Direito da UFPR, n. 34, em 2000 – **JUS Sapiens - Juristas e Educadores Associados**. <<http://www.ensinojuridico.pro.br/pdf/Artigo-Praxis-JUSSapiens.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

_____. A evolução do ensino jurídico no Brasil. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=8020>>. Acesso em: 10 out. 2006.

MARTINS, F. P. **O positivismo como obstáculo à interdisciplinaridade no ensino jurídico**. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/21/16/2116/>>. Acesso em: 19 nov. 2007.

MASETTO, M. de T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAZZILLI, S. **Notas sobre o trabalho docente no ensino superior num projeto de universidade socialmente referenciado**. Leopoldianum: Revista de Estudos e Comunicações. São Paulo, v. 31, n. 83/84/85, p. 145-156, dez., 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=68718&type=P>>. Acesso em: 10 jun. 2007.

MENDES, D. T. “Existe filosofia da educação brasileira?”. In: **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.

MITRULIS, E. Ensaio de inovação no ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, p. 217-244, jul. 2002.

NADER, P. **Introdução ao estudo do direito**. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991.

_____. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.

NUNES, R. **Manual de introdução ao estudo do direito**: com exercícios para sala de aula e lições de casa. 6. ed. rev. ampl. São Paulo: Saraiva, 2005. 2ª tiragem, 2006.

OLIVEIRA, J. S. de. O perfil do profissional do Direito neste início de século XXI. **Jus Navigandi**, Teresina, n. 208, 30 jan. 2004. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=4745> Acesso em: 13 ago. 2006.

PEREIRA, E. M. de A. **Inovações curriculares**. Campinas, SP. UNICAMP, 2007. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/innovacoes/innov-curric.html> Acesso em: 04/11/2007.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

POLETTI, R. **Introdução ao direito**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Saraiva, 1996.

ROSA, D. E. G. **Investigação-ação colaborativa sobre práticas docentes na formação continuada de formadores**. 2003. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – UNIMEP, Piracicaba.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. de S. **Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____ [et al.]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____ A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

SGUISSARDI, V. **Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro**. Campinas, SP. Revista Educação & Sociedade, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300018&script=sci_arttext> Acesso em: 10 jun. 2007.

SCHÖN, D. **El profesional reflexivo: Como piensan los profesionales cuando actúan**. Barcelona: Paidós, 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

SCHULMAN, L. *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. Educational Research. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago: February, 1986.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de e PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNGER, R. M. **Uma nova faculdade de Direito no Brasil**. Textos para discussão (Cadernos FGV Direito Rio), Rio de Janeiro: n. 1, p. 17-40, 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/obras.asp?autor=UNGER,+ROBERTO+MANG> . Acesso em: 5 jun. 2007.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VEIGA, I. et al. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, I. P. A., CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**, Campinas, SP: Papyrus, 2000.

VENÂNCIO FILHO, A. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

WOLKMER, A. C. **Introdução ao pensamento Jurídico Crítico**. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Saraiva, 2006.

ZEICHNER, K. M. O professor como prático reflexivo. In: **A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas**. Lisboa: Educa, p. 13-29, 1992.

ANEXOS

ANEXO I

MATRIZ CURRICULAR - SEMESTRAL¹⁴

CURSO: BACHARELADO EM DIREITO

1º PERÍODO/BLOCO

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Introdução ao Direito	90 h/a
Metodologia da Pesquisa Científica	72 h/a
Sociologia Geral e Jurídica	72 h/a
Economia Política	72 h/a
Introdução à Filosofia	54 h/a
SUB-TOTAL	360 h/a
Atividades Complementares Obrigatórias I	48 h/a
TOTAL	408 h/a

2º PERÍODO/BLOCO

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Direito Romano	72 h/a
Língua Portuguesa	90 h/a
Ciência Política com Teoria do Estado	108 h/a
Direito Civil I (Parte Geral)	90 h/a
SUB-TOTAL	360 h/a
Atividades Complementares Obrigatórias II	48 h/a
TOTAL	408 h/a

3º PERÍODO/BLOCO

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Direito Constitucional I	72 h/a
Direito Penal I	72 h/a
Direito Civil II (Obrigações)	72 h/a
Filosofia Jurídica	90 h/a
SUB-TOTAL	360 h/a
Atividades Complementares Obrigatórias III	48 h/a
Optativa I	54 h/a
TOTAL	408 h/a

4º PERÍODO/BLOCO

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Direito Civil III (Contratos I)	72 h/a
Direito Comercial I	72 h/a
Ciência das Finanças	72 h/a
Direito Penal II	72 h/a
Direito Constitucional II	72 h/a
SUB-TOTAL	360 h/a
Atividades Complementares Obrigatórias IV	48 h/a
TOTAL	408 h/a

¹⁴ Matriz curricular destacada do site da Instituição pesquisada, acessado em: 10/05/2007.

5º PERÍODO/BLOCO

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Teoria Geral do Processo	90 h/a
Direito Civil IV (Contratos II)	72 h/a
Direito Comercial II	72 h/a
Direito Penal III	54 h/a
Ética Geral e Profissional	72 h/a
SUB-TOTAL	360 h/a
Atividades Complementares Obrigatórias V	48 h/a
TOTAL	408 h/a

6º PERÍODO/BLOCO

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Direito Administrativo I	72 h/a
Direito Civil V (Direitos Reais)	72 h/a
Direito Comercial III	72 h/a
Direito Penal IV	72 h/a
Direito Processual Civil I	72 h/a
SUB-TOTAL	360 h/a
Atividades Complementares Obrigatórias VI	48 h/a
TOTAL	408 h/a

7º PERÍODO/BLOCO

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Direito Administrativo II	72 h/a
Direito do Trabalho	90 h/a
Direito Processual Civil II	72 h/a
Metodologia da Pesquisa Jurídica	72 h/a
SUB-TOTAL	306 h/a
Optativa II	54 h/a
Estágio de Prática Jurídica I	90 h/a
TOTAL	450 h/a

8º PERÍODO/BLOCO

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Direito Civil VI (Família)	72 h/a
Direito Processual Civil III	72 h/a
Direito Processual Penal I	72 h/a
Direito Tributário	90 h/a
SUB-TOTAL	306 h/a
Optativa III	54 h/a
Estágio da Prática Jurídica II	90 h/a
TOTAL	450 h/a

9º PERÍODO/BLOCO

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Direito Civil VII (Sucessões)	72 h/a
Direito Internacional Público	72 h/a
Direito Processual do Trabalho	90 h/a
Direito Processual Penal II	72 h/a
SUB-TOTAL	306 h/a
Optativa IV	54 h/a
Estágio da Prática Jurídica III	90 h/a
TOTAL	450 h/a

10º PERÍODO/BLOCO

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Direito da Execução Penal	36 h/a
Direito do Consumidor	72 h/a
Direito Eleitoral	72 h/a
Direito Internacional Privado	54 h/a
Direito Previdenciário	72 h/a
SUB-TOTAL	306 h/a
Optativa V	54 h/a
Estágio da Prática Jurídica IV	90 h/a
TOTAL	450 h/a
DISCIPLINAS OPTATIVAS	
ESPECIALIZAÇÃO PÚBLICA	CARGA HORÁRIA
Direito Municipal	54 h/a
Criminologia	54 h/a
Direito Ambiental	54 h/a
Direito Agrário	54 h/a
Ações Constitucionais	54 h/a
Direito Notarial	54 h/a
Contencioso Administrativo (fiscal, disciplinar e admin.)	54 h/a
Direito Penal Complementar	54 h/a
Medicina Legal	54 h/a
Direito Urbanístico	54 h/a
ESPECIALIZAÇÃO PRIVADA	CARGA HORÁRIA
Responsabilidade Civil	54 h/a
Direito Autoral	54 h/a
Direito Bancário	54 h/a
Sociedade por ações	36 h/a
Direito Imobiliário	54 h/a
DISCIPLINAS INTERDEPARTAMENTAIS	CARGA HORÁRIA
Gestão Empresaria I	54 h/a
Direito da Informática	54 h/a
Direito da Criança e do Adolescente	54 h/a

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DO CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO

Perguntas:

- 1- Qual a sua formação? Graduação e Pós-Graduação?
- 2- Qual/quais as disciplinas que você ministra nesta Instituição?
- 3- Há quanto tempo você leciona nesta Instituição?
- 4- Por que você veio trabalhar como docente no curso de bacharelado em Direito?
- 5- Você exerce outra atividade além da docência?
- 6- Qual/quais são os seus critérios para selecionar os conteúdos das suas disciplinas?
- 7- Qual/quais são as estratégias de ensino que você utiliza nas suas disciplinas?
- 8- Como você acha que seus alunos aprendem? Como você avalia?
- 9 - Você busca a relação dos conteúdos da sua disciplina com a realidade? E com as outras disciplinas?
- 10 - Qual/quais são as características mais marcantes que este curso pretende formar nos futuros profissionais do Direito?

ANEXO III

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS DO CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO:

Perguntas:

- 1- Como você avalia a formação que lhe foi dada no seu curso de bacharelado em Direito?
- 2- O que você destaca como mais significativo na prática de ensino de seus professores?
- 3- Que lacunas você observa na sua formação?
- 4- Como você avalia o seu curso?

