

VIRGINIA DE FÁTIMA DIAS

**O MESTRADO EM EDUCAÇÃO E AS EXIGÊNCIAS ATUAIS NO
ENSINO DO DIREITO**

CURITIBA

2004

VIRGÍNIA DE FÁTIMA DIAS

**O MESTRADO EM EDUCAÇÃO E AS EXIGÊNCIAS ATUAIS NO
ENSINO DO DIREITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, na Linha de Pesquisa: Teoria e Prática da Educação Superior, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Pura Lúcia Oliver Martins.

CURITIBA

2004

Ao fim desta caminhada, veio a certeza de que há muito a agradecer.

Primeiramente, agradeço a Deus, na sua infinita bondade, por estar comigo a cada pensamento, a cada palavra, a cada gesto . Aos meus amados pais, por tanto carinho. Aos meus queridos irmãos, Edson e Violinda, companheiros de vida com os quais sempre pude contar.

Às amigas Isabelle, Josyanne e Simone, pelo apoio e por sua alegria contagiante.

Agradeço ainda a todos os professores do programa do Mestrado, que merecem muito respeito por sua dedicação incondicional à educação, tão importante ao nosso Brasil e, em especial, por compartilharem comigo, de maneira tão carinhosa e competente, seus conhecimentos.

À Professora Pura Lúcia Oliver Martins, pela orientação e incentivo.

Às professoras Joana Paulin Romanoski, Marilda Aparecida Behrens e Miracy B.S Gustin, pelas oportunas recomendações no exame de qualificação.

Um agradecimento especial ao professor Dr. João Luiz Gasparin, por suas contribuições na defesa da dissertação.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação de Educação, especialmente à Solange e a Carla, pela colaboração nos aspectos administrativos.

Obrigada aos alunos e professores que contribuíram para a realização da pesquisa.

Aos colegas da Faculdade OPET, pelo incentivo e estímulo.

Enfim, a todos aqueles que compartilham comigo mais esta vitória, saibam da minha alegria e orgulho por contar com cada um de vocês ao escrever mais um capítulo da história da minha vida. Muito obrigada!

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
1 INTRODUÇÃO	8
2 O PERFIL PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE DIREITO E SUAS RAÍZES	19
2.1 AS EXIGÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ATUAL E AS DIFICULDADES QUE REPRESENTAM AO PROFESSOR DE DIREITO, PELAS PECULIARIDADES DECORRENTES DE SUA FORMAÇÃO	26
2.2 O ENSINO DO DIREITO EM UM MOMENTO DE TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA	36
3 A INVESTIGAÇÃO E SUA METODOLOGIA	43
3.1 CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ESTUDO.....	45
3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA	48
4 UMA BREVE ANÁLISE-DESCRITIVA DO AMBIENTE DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO RUI BARBOSA	56
4.1 AS CONCEPÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS ADOTADAS PELO MESTRA- DO EM EDUCAÇÃO RUI BARBOSA.....	61
5 CONTRADIÇÕES ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	71
5.1 AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DOS EGRESSOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO A PARTIR DE SUAS DISSERTAÇÕES.....	72
5.2 AS INFLUÊNCIAS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE DIREITO	82
5.3 O PROFESSOR / ADVOGADO EM RELAÇÃO À OPÇÃO PELO MESTRADO EM EDUCAÇÃO.....	90

6 O ENSINO CRÍTICO DO DIREITO	95
6.1 A CRITICIDADE NO ENSINO DO DIREITO SOB O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES.....	96
6.2 SOB O PONTO DE VISTA DOS ALUNOS	98
7 A GUIA DE CONCLUSÃO	102
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES.....	116
APÊNDICE I - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	117
APÊNDICE II – COMUNICAÇÃO DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE DIREITO DA PUCPR AOS PROFESSORES.	118
APÊNDICE III - CARTA EXPLICATIVA AOS ALUNOS	119
APÊNDICE IV - QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS DE DIREITO....	120

RESUMO

O perfil característico dos docentes do curso de Direito dificulta-lhes a superação da retórica e a busca de novas tendências que levem à sistematização coletiva do conhecimento. A abordagem de educação tradicional dominante nas academias jurídicas ainda forma profissionais que apenas reproduzem o conhecimento. Por isto, ao optarem pelo exercício do magistério, os bacharéis em Direito precisam proceder à revisão da conduta adotada nas aulas, buscando a capacitação didático-pedagógica, sob pena de não conseguirem demonstrar aos estudantes o quão importante é o conhecimento da disciplina e a compreensão de sua aplicabilidade na vida pessoal e profissional de cada cidadão. A pesquisa proposta é qualitativa, na modalidade de estudo de caso, coordenando-se as áreas de Educação e do Direito. Foi realizada com quatro professores egressos do Mestrado em Educação Rui Barbosa, formados em Direito e que lecionam há mais de dois anos no ensino superior. Também foram entrevistados 80 (oitenta) alunos dos professores pesquisados. Buscou-se identificar quais as influências do Mestrado em Educação na postura didático-pedagógica de tais docentes. A pesquisa aponta para mudanças na relação entre professor e aluno. O conteúdo que antes era tido como acabado agora é sistematizado coletivamente pelos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Além disso, o estudo demonstra que os professores de Direito que cursam o Mestrado em Educação apresentam preocupações sobre o ensino crítico do Direito, ainda que suas propostas para o magistério superior (pesquisa, trabalhos interdisciplinares, construção do plano de aula considerando o conhecimento holístico) se revelem tímidas na sua prática pedagógica.

ABSTRACT

It is difficult for the Law course teaching staff to overcome the rhetoric and the search of new trends to arrive to the collective knowledge systematization. The emphasis of a traditional approach of education in Law academies results in lawyers who are just reproducing the knowledge. For this reason, when the bachelors in law choose the practice of the teaching profession, they need to review their behavior in class, seeking pedagogical skills or they run the risk of not succeeding in demonstrate to students how important the knowledge of the discipline is and the apprehension of its applicability in each citizen privacy and working life. The research is qualitative, by case study analysis, in Education and Law areas combined. Focus group was accomplished with four teachers of the "Rui Barbosa Mastership Course in Education", graduated in Law and teaching for more than two years in higher education. From the classes of the researched teachers, 80 (eighty) students were also interviewed. It was sought to identify the Mastership Course in Education influences in the pedagogical work of professors. The research pointed out the changes in the relations between teacher and student. The content, before assumed as finished, is now collectively systematized by the people engaged in the apprenticeship process. Moreover, the study demonstrates that the Law professors that follow a Master degree in Education are alarmed at the critical teaching in Law, even though their university teaching plans (research, interdisciplinary works, class plans taking into account the holistic knowledge) are showed as modest in the teaching practice.

“O fazer a aula não se restringe à sala de aula, está além de seus limites no envolvimento de professores e alunos com a aventura do conhecimento, do relacionamento com a realidade.”

(Terezinha A. Rios, 2001, p. 27)

1 INTRODUÇÃO

O professor de Direito tem grande responsabilidade na implantação de uma “consciência jurídica”, uma vez que a sala de aula propicia um debate sobre a realidade concreta e os conflitos sociais que normalmente não ocorre em outros momentos, a não ser na faculdade, quando existe por parte dos professores o desejo de buscar novos caminhos para a prática jurídica. É, ainda, possível apresentar e questionar a caminhada feita até então, mas principalmente, discutir os novos rumos do conhecimento jurídico, com base nas necessidades sociais atuais.

A necessidade da pesquisa surgiu de minha própria expectativa em relação à prática pedagógica que adotei, enquanto professora de Direito no ensino superior, após ter trabalhado como professora por muitos anos em ensino médio e fundamental.

Minha trajetória como docente teve início logo que me licenci em Letras Português-Inglês por uma Instituição de Ensino Superior de Curitiba. Por doze anos lecionei Língua Portuguesa, tanto em escola particular, quanto na rede pública de ensino, o que me proporcionou uma gratificante experiência sobre a conduta do professor em sala de aula diante de públicos diversos, tanto no que se refere ao perfil sócio-econômico, quanto à idade e interesse dos alunos. Pude constatar que o magistério, ao mesmo tempo em que representa um grande desafio, por exigir extremas dedicação e disposição para derrubar as resistências e dificuldades apresentadas pelos alunos e também pela pouca valorização do profissional da educação no Brasil, também é um instrumento de crescimento humano imensurável, pois permite que os resultados do trabalho realizado em sala de aula sejam

constatados, ainda que em longo prazo, sendo que a matéria prima é o que existe de mais valioso: a emancipação do ser humano.

Mas, buscando ainda ampliar meus horizontes profissionais, optei por cursar o bacharelado em Direito. No decorrer do curso, percebi a distância entre professores e alunos em sala de aula. Os professores detinham o conhecimento técnico necessário para trabalhar os conteúdos, no entanto, a metodologia adotada por muitos deles não proporcionava aos alunos a participação durante as aulas, a fim de que atingissem a compreensão dos temas trabalhados e, além de que, não adotavam práticas capazes de fazer com o que os alunos refletissem sobre a aplicação do Direito ao caso concreto em suas diversas acepções.

As aulas restringiam-se, invariavelmente, a comentários sobre trechos de lei. O recurso mais utilizado era o quadro de giz e questionários para memorização das questões abordadas.

É necessário frisar que em Direito Processual Civil, disciplina muito importante para o curso, por apresentar como se desenvolve o encaminhamento de um processo e os vários recursos que a legislação possibilita, houve a tentativa de um professor, que já lecionava há alguns anos, no sentido de utilizar uma metodologia diferenciada, trabalhando diversos temas através de dramatizações feitas pelos alunos. Foi, certamente, o momento em que os acadêmicos tiveram a oportunidade de realizar uma pesquisa e demonstrar os resultados por meio de uma apresentação diferente aos colegas. Mas foi um caso isolado, que ocorreu em um semestre apenas do curso, por tratar-se de disciplina semestral e uma vez que os demais professores adotavam a abordagem tradicional. Além de que, muitos dos acadêmicos não entenderam exatamente o motivo de tal prática, primeiramente por

ser uma situação inusitada no curso e, depois, por não ter deixado claro aos mesmos quais os objetivos que deveriam ser alcançados.

De qualquer forma, o fato de ser professora e de procurar sempre metodologias diferentes para atingir meus alunos fez com que eu percebesse, enquanto aluna do curso de Direito, que os professores, embora solícitos em sua grande maioria, careciam de uma metodologia que possibilitasse aos acadêmicos a participação na construção do próprio conhecimento, bem como o desenvolvimento do senso crítico em torno dos fundamentos do Direito. Enfim, o conhecimento era apenas transmitido, dando pouquíssima margem a reflexões sobre sua aplicabilidade.

Ao concluir o curso de Direito, não abandonei o magistério optando apenas pela advocacia, mas resolvi me especializar na docência. Não mais lecionei Língua Portuguesa no ensino médio. Passei a ensinar Direito em cursos de graduação e, para tanto, fiz especialização em Magistério Superior.

Mesmo após ter cursado a citada especialização, onde o debate em torno da necessidade da pesquisa e da didática do professor era freqüente, a reflexão sobre minha atuação como professora me fez perceber que minha própria postura tinha mudado em sala de aula. A preocupação com o conteúdo a ser ministrado cresceu na proporção em que diminuiu a preocupação com a metodologia que deveria ser adotada para que os alunos tivessem condições de compreendê-lo.

Tal postura não satisfaz os sujeitos do processo de aprendizagem, pois os conteúdos pareciam desconectados com a realidade social, os acadêmicos sentiam dificuldades em transferir seus conhecimentos para seu cotidiano e, pior, sentia-me insatisfeita com os resultados que obtinha, pois aqueles que deveriam formar suas

próprias idéias acerca da aplicação do Direito só reproduziam os conteúdos “transmitidos”.

A consciência acerca da necessidade de buscar novas alternativas para desenvolver a construção coletiva do processo de aprendizagem em minha prática docente, levou-me a optar por realizar uma pesquisa junto a professores de Direito egressos de programas de mestrado em educação. Por isto, optei, no mestrado, por fazer uma análise-descritiva de um programa de Mestrado em Educação¹ e das exigências atuais no ensino do Direito, no sentido de buscar como os objetivos estabelecidos por este programa, as leituras, reflexões e discussões ocorridas nele estão influenciando na prática pedagógica de Bacharéis em Direito que lecionam na graduação dos cursos de Direito. O aumento crescente da complexidade da realidade exige do docente que assuma um sério compromisso para superar a distância entre o conhecimento, a vida humana e o pluralismo social.

Atualmente, trabalhando há seis anos com a formação de pessoas na graduação, atuando como advogada e confrontando as raízes do curso de Direito com o panorama que se formou na educação, acredito que a ação docente possui uma dimensão educativa nem sempre compreendida pelos profissionais que se habilitam ao magistério superior. Além de que as mudanças ocorridas no Direito nos últimos anos trazem a necessidade de uma nova proposta metodológica para trabalhar seus conteúdos em sala de aula.

Penso que cabe aos professores construirmos nossa identidade profissional, por meio de saberes teóricos e práticos, entre inúmeros desafios: possibilitar a todos o saber; escolher o conteúdo a ser ensinado de acordo com a realidade sócio-cultural que se apresenta; desenvolver em nossos alunos a criatividade e a vontade

¹ Trata-se do programa de mestrado de uma grande universidade brasileira onde investigação se deu, e que no corpo deste trabalho será nomeado Mestrado em Educação Rui Barbosa

de aprender em face às facilidades apresentadas pelo avanço tecnológico e às novas necessidades humanas.

Assim, com o objetivo de identificar as influências didático-pedagógicas do mestrado em educação à prática do professor de Direito, a presente pesquisa toma por objeto de estudo a postura didático-pedagógica desses professores e as influências do mestrado em educação por eles cursado. O estudo foi desenvolvido junto a professores de Direito egressos do Mestrado em Educação Rui Barbosa, abrangendo o período de 1996 até 2003². Para investigar o processo de desenvolvimento profissional dos professores egressos do Mestrado, foram selecionados quatro docentes. A pesquisa envolveu também alunos destes professores.

Dada a natureza do objeto e os objetivos desse estudo, realizei uma pesquisa de abordagem qualitativa, modalidade estudo de caso.

O trabalho é importante para o programa do Mestrado em Educação Rui Barbosa, onde existe um grupo de pesquisadores realizando estudos sobre as influências do curso aos seus egressos, os quais são das mais diversas áreas do conhecimento, tais como Pedagogia, Medicina, Nutrição, Fisioterapia, entre outras.

Portanto, a presente pesquisa tem por objeto de estudo a postura didático-pedagógica do professor de Direito e as influências do Mestrado em Educação Rui Barbosa.

Como resultado do estudo realizado, temos no primeiro capítulo a apresentação do perfil pedagógico do professor de Direito, considerando sua formação e as dificuldades que representa perante as exigências na educação atual.

² A escolha do período deu-se por ter sido o período em que houve, por parte dos professores de Direito, grande procura pelo Mestrado em Educação e por ser mais evidente neste período a maior necessidade de professores de Direito, ante o aumento de faculdades/vagas nos cursos jurídicos.

O segundo capítulo traz considerações sobre o objeto de estudo, a definição do problema da pesquisa e a metodologia de estudo adotada para obter dados necessários à pesquisa em face que minha atuação no ensino superior coloca-me o desafio de compreender como ocorre, ou deveria ocorrer, o ensino da Ciência do Direito, tendo em vista a preocupação com a formação de futuros profissionais comprometidos com um projeto de transformação social.

O terceiro capítulo deste trabalho é voltado para uma breve análise descritiva do ambiente do Mestrado em Educação Rui Barbosa. Considero as concepções didático-pedagógicas adotadas no mesmo e, para tanto, apresento a concepção progressista na educação nacional e os grupos de pesquisadores que a abordam, dando ênfase ao grupo de pesquisadores do Paraná, uma vez que a pesquisa se desenvolve neste Estado.

Na seqüência, no quarto capítulo, trago as propostas pedagógicas dos professores pesquisados identificadas a partir da análise de suas dissertações, as influências do Mestrado em Educação na sua prática pedagógica e, por fim, os motivos que os levaram optar por esta área de conhecimento em sua especialização “strictu sensu”.

Dentro da perspectiva progressista da Educação, faz-se necessária a implantação de um ensino crítico do Direito, uma vez que “a crise do paradigma da ciência moderna acarreta consigo a crise do paradigma do direito moderno” (SANTOS, 2002, p. 164).

E, neste contexto, o Direito não mais pode ser estudado como teoria apenas, mas sim como um conhecimento capaz de inquietar o aluno ante a (in)adequação da realidade normativa à realidade sócio-política.

De acordo com Freire (1970), o conhecimento crítico traduz-se por:

o conhecimento que não é dogmático, nem permanente, mas que existe num contínuo processo de fazer-se a si próprio. E, segundo a posição de que não existe conhecimento sem práxis, o conhecimento crítico seria aquele relacionado com um certo tipo de ação que resulta na transformação da realidade. Somente uma teoria crítica pode resultar na libertação do ser humano, pois não existe transformação da realidade sem a libertação do ser humano.

O ensino crítico do Direito torna-se inquietante por trazer as contradições entre o almejado e o realizado no que se refere a regulação e emancipação no campo jurídico

O pensar no ensino crítico como forma de emancipação na esfera do conhecimento jurídico, remete-nos mais uma vez às palavras de Santos (2002, p. 138):

a complexidade do paradigma da modernidade reside no facto de o direito ser, potencial e simultaneamente, vontade do soberano, manifestação de consentimento e autoprescrição. Pode oscilar entre uma extrema instrumentalidade e uma extrema indisponibilidade, mas é sempre o exercício da regulação em nome da emancipação.

No capítulo final, o ensino crítico do Direito é discutido a partir da fala dos professores, bem como de seus alunos, com a intenção de buscar significados que ajudem a identificar as alterações ocorridas na prática pedagógica de tais professores após a conclusão da pós-graduação “strictu sensu”.

Nas considerações finais, teço os comentários a partir da minha percepção em relação às alterações na conduta profissional dos professores pós-mestrado e apresento impressões acerca do contexto em que o Direito é ensinado e as preocupações do programa de Mestrado em Educação Rui Barbosa, uma vez que existem poucas pesquisas orientando os docentes de Direito sobre como proceder

em sala de aula, mesmo diante do desenvolvimento econômico e tecnológico, os quais fomentam novas exigências ao ensino do Direito.

A obra de Masetto tornou-se preciosa à pesquisa ao tratar das alterações que estão ocorrendo na educação superior no que se refere, em especial, ao perfil docente. Sua relevância se dá, principalmente, ao demonstrar que os cursos de pós-graduação precisam ter como preocupação a formação do docente universitário e não só propiciar o desenvolvimento da pesquisa que “se volta, como é de se esperar, para o aprofundamento de conteúdos e descobertas de aspectos inéditos de determinada área do conhecimento ou de aspectos tecnológicos novos” (p. 183; 2003), uma vez que me auxilia na compreensão do porquê alguns bacharéis em Direito não somam a sua graduação cursos de pós-graduação em sua área de formação, mas sim enveredam para a pós-graduação em Magistério Superior ou em Educação.

A escolha do tema da pesquisa – “A postura didático-pedagógica do professor de Direito e as influências do programa do Mestrado em Educação Rui Barbosa”, demonstra a minha preocupação enquanto pesquisadora com a prática pedagógica do professor de Direito, preocupação esta compartilhada por outros professores da área jurídica, tais como João Ribeiro Jr., professor da Faculdade de Ciências Jurídicas do Instituto Superior de Ciências Aplicadas, o qual, ao defender as mudanças da prática da sala de aula para uma troca de idéias entre professor e aluno a fim de produzir o debate necessário à realização do desafio de fazer avançar o conhecimento, principalmente o conhecimento do Direito, por demais formalista e conservador (p. 57; 2001), trouxe elementos relevantes à construção da presente dissertação. As mudanças a que se refere o professor Ribeiro Jr. decorrem da

consciência do professor de Direito do papel que desempenha em sala de aula e tal reflexão existe no Mestrado em Educação.

Ao discutir a dimensão ética necessária ao trabalho docente, a obra de Rios (2001, p. 106) auxiliou na construção do meu pensamento acerca das dimensões a serem consideradas por um professor de Direito a fim de que seu trabalho resulte em uma “docência da melhor qualidade” (RIOS, 2001), assim como a reflexão que apresenta sobre a competência didática necessária ao docente.

O Direito sofreu uma mudança epistemológica a ser considerada pelos professores da área jurídica, sob pena de propiciarem em sala de aula uma discussão jurídica vazia, sem utilidade para a formação profissional e, pior, que impossibilitará a formação plena de profissionais da área jurídica. Neste sentido pode-se visualizar o escólio do sociólogo Boaventura Santos (2000), o qual, em estadia no Brasil, como bolsista para a realização de tese de doutorado, observou o afastamento do Direito em face de urgência social que um Estado dicotomizado pelo pluralismo jurídico exigia, falando no caso do sistema legal e judiciário brasileiro. Sua obra trata das mudanças epistemológicas ocorridas no Direito e da forma como se apresenta hoje. O sociólogo estudou as raízes do enfrentamento que o professor de Direito sofre hoje em sua prática docente, uma vez que o ensino jurídico brasileiro não mais pode manter-se distante da realidade concreta do povo. Alerta que Direito não mais se apresenta como um regramento absoluto e inquestionável.

O estudo realizado por Vasconcelos (2000) acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, no que se refere à qualificação específica exigida pelo Mec para a docência no ensino superior foi utilizada, assim como o Parecer nº 146 do MEC, que traz análise das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito. Importante destacar que tal estudo foi de profunda

valia, uma vez que para que os professores atendam devidamente as diretrizes dos cursos superiores, é necessário que tenham acesso às mesmas, as quais, invariavelmente, ficam restritas à discussão dos departamentos administrativos das Instituições de Ensino Superior.

A partir das consultas realizadas nas obras dos autores citados, assim como do estudo da prática pedagógica dos professores de Direito egressos do Mestrado em Educação e, finalmente, de todas as considerações feitas até o presente momento, o que se pretendeu com este estudo foi responder as seguintes questões: *Quais as influências do Mestrado em Educação ao professor da área jurídica, ante as exigências atuais no ensino do Direito?; Quais os motivos que levaram os professores de Direito a buscarem o Mestrado em Educação e não o Mestrado em Direito?; Qual a concepção que os docentes que cursaram o mestrado em educação têm sobre o ensino crítico do Direito?*

“Repensar a sociedade por meio da educação e através dela repensar o ensino do Direito num contexto de complexidade significa aceitar o desafio de romper com uma tradição de classificação dos personagens que atuam no cenário da academia e dos conhecimentos e dos valores que ela promove.”

João Ribeiro Jr.

2 O PERFIL PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE DIREITO E SUAS RAÍZES

Os cursos de Direito possuem peculiaridades quanto à postura dos docentes que nele atuam, herdadas da própria história da implantação das graduações na área jurídica no Brasil e que até hoje se fazem presentes nas universidades e faculdades.

Segundo dados da Ordem dos Advogados do Brasil (GALDINO, 1977), em 1827 criou-se o primeiro curso jurídico nacional, denominado então de Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Academia de São Paulo, seguido do Curso de Ciências Jurídicas e Sociais de Olinda (1854). A intenção com a criação do ensino jurídico no Parlamento brasileiro foi formar bacharéis e, principalmente, durante todo o Império, a preocupação foi com a formação da elite administrativa brasileira. Posteriormente, com a República, os cursos jurídicos tiveram mais um papel, o de formar advogados e militantes da atividade forense, tais como magistrados, procuradores, relevando-se sempre o pensamento humanístico.

Alguns anos depois (1878), com Rui Barbosa, surgiu uma nova visão sobre como deveria ocorrer a formação dos profissionais da área jurídica. Foi o primeiro grande jurista a questionar o conhecimento exclusivamente dogmático e positivista da formação do advogado, pois entendia que o conhecimento do advogado não deveria concentrar-se exclusivamente na busca das origens filológicas dos institutos jurídicos. Segundo ele, a formação do advogado não deveria desprezar o processo interpretativo mais voltado para as questões circunstanciais da vida.

Em 1931, Francisco Campos, advogado, foi responsável por uma reforma do ensino do Direito, que teve por base o fato de ser o conhecimento jurídico de natureza científica e que, por isto, o ensino jurídico deveria abandonar os

parâmetros românicos e também a crença na determinação naturalista, procurando aproximar-se de novas áreas do conhecimento, como da economia, do comércio e da teoria política. O prioritário não era discutir as leis e a sua origem divina, como sustentavam alguns professores, ou discutir as leis e o racionalismo iluminista, ou mesmo as leis e os costumes. A discussão deveria girar em torno do Direito enquanto ciência.

A reforma Francisco Campos fez um desdobramento dos cursos jurídicos em Bacharelado e Doutorado, cabendo ao primeiro a formação de operadores técnicos e ao segundo a preparação de futuros professores e pesquisadores, estes sim dedicados a um estudo mais aprofundando do Direito. Entretanto, tal reforma não obteve o sucesso esperado, continuando os cursos de bacharelado com o mesmo nível anterior e os de doutorado não conseguiram atingir os objetivos almejados. Não obstante os esforços empreendidos nessa reforma não conseguiram modificar, de forma substancial, o panorama do ensino jurídico nacional, que permaneceu praticamente inalterado. Na verdade, a introdução do currículo mínimo, em 1962, foi a única importante novidade até 1972, quando se produziu uma nova e marcante modificação com a oferta, pelo Conselho Federal de Educação, de uma nova regulamentação aos cursos jurídicos, com o intuito de flexibilizar os seus currículos e atender às demandas locais e regionais. Ainda que se possa afirmar que o objetivo dessa reforma não tenha sido plenamente alcançado, consolidou-se, durante os anos 70, uma visão tecnicista do curso jurídico, a qual afastou-o da política e do diálogo com as outras áreas do saber.

Além disso, é necessário considerar a própria postura do professor de Direito em sala de aula, sempre muito impregnada pelo paradigma newtoniano-cartesiano. Tal pensamento está centrado na reprodução do conhecimento e

caracteriza-se pela fragmentação do saber. E, ao ser dividido o conhecimento em nome do racionalismo, deixou de contemplar sentimentos como a humanidade (BEHRENS, 2000).

Os escritos de San Tiago Dantas (1955), advogado e professor, demonstram a preocupação com a forma como se ensinava o Direito, embasado fundamentalmente na retórica. E o ensino jurídico recebe uma grande contribuição, quando o jurista introduz a discussão sobre o problema do método da reflexão jurídica, seu aprendizado e desenvolvimento. San Tiago questionou como se deveria ensinar Direito, ao contrário dos questionamentos anteriores, que se voltavam para o que se ensinar em Direito. Para este jurista, a base do aprendizado era o desenvolvimento do raciocínio jurídico, ou seja, ensinar o aluno a pensar juridicamente, a refletir juridicamente sobre os fatos e situações ou sobre a própria lei, o que traduz ao afirmar que:

Nada falseia mais o espírito jurídico [...] do que a convicção [...] de que a vida social deve ajustar-se aos conhecimentos jurídicos [...]. As faculdades seriam, assim, museus de princípios e praxes, mas não seriam centro de estudos (DANTAS, 1955).

E tal pensamento coaduna-se com a proposta atual do ensino do Direito, voltada para o despertar à consciência jurídica e não pelo conhecimento do Direito abstrato, dogmático, a-histórico, desconectado da realidade social na qual vai ser utilizado, e, sim, pelo conhecimento de um novo Direito, contextualizado, em consonância com a sociedade concretamente existente. Em suma, o ensino do Direito não se deve a um simples conhecimento das leis vigentes, para sua aplicação mecânica aos casos concretos, mas a um saber jurídico que viabilize as novas práticas exigidas pela modernidade (RIBEIRO Jr., 2001, p. 62).

A Portaria nº 1.886/94 do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), a qual introduziu uma série de questões e exigências acadêmicas e sociais, foi um importante instrumento para a implantação de cursos jurídicos, cujas bases estavam assentadas em dois eixos: o curso jurídico, tanto em suas matérias fundamentais quanto nas profissionalizantes, devia propiciar uma sólida formação técnico-jurídica e sócio-política e a reflexão técnico-doutrinária do Direito devia também ser direcionada para a construção de um saber crítico que pudesse contribuir para a transformação e ordenação da sociedade.

O ensino jurídico, por conseguinte, não poderia mais se restringir à pura e simples análise técnica do mundo formal das leis. Far-se-ia necessário despertar uma consciência crítica nos alunos, uma capacidade de explorar pistas inéditas e de reagir como cidadão, como sujeito dos estudos e não mais como seu objeto. Neste sentido, a Portaria nº 1.886/94 do MEC, em seu art. 15, estipulou um prazo de dois anos para que os cursos jurídicos concretizassem os meios necessários ao seu integral cumprimento, além de determinar que suas diretrizes curriculares aplicar-se-iam aos alunos matriculados a partir de 1996 (art. 16).

Em seguida, o Parecer do MEC de nº 146, aprovado em 03 de Abril de 2002, o mais recente documento público acerca do ensino do Direito, apresenta as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Direito. Ele traz alterações em relação à Lei de Reforma Universitária 5.540/68, no que se refere à fixação dos currículos mínimos dos cursos de graduação. E a Lei 9.131, de 24/11/95, o art. 9º, § 2º, alínea “c”, conferiu à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a competência para “a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, que orientam os cursos de graduação, a partir das propostas a serem enviadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da

Educação ao CNE”, tal como estabeleceu, posteriormente, o inciso VII do art. 9º da nova LDB 9.394/96, de 20/12/96, publicada em 23/12/96. O Parecer traz as habilidades e competências que os cursos de graduação em Direito devem propiciar aos estudantes, ao determinar:

O curso de graduação em Direito deve possibilitar a formação do profissional do Direito que revele, pelo menos, as seguintes habilidades:

- leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- interpretação e aplicação do Direito;
- pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
- utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- julgamento e tomada de decisões; e
- domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Portanto, todo o enfoque dado pelo Parecer aos cursos jurídicos é no sentido de oportunizar ao graduando formação geral e humanística, com a capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania.

Quanto aos conteúdos a serem trabalhados, assim se posiciona o mesmo documento:

Os cursos de graduação em Direito deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

- I – Conteúdos de Formação Fundamental, que tem por objetivo integrar o estudante no campo do Direito, estabelecendo ainda as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo estudos que envolvam a Ciência Política (com Teoria Geral do Estado), a Economia, a Sociologia Jurídica, a Filosofia e a Psicologia Aplicada ao Direito e a Ética Geral e Profissional;

II – Conteúdos de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação do Direito, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência Jurídica e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas harmônicas relações internacionais;

III – Conteúdos de Formação Prática, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o estágio curricular durante o qual a prática jurídica revele o desempenho do perfil profissional desejado, com a devida utilização da Ciência Jurídica e das normas técnico-jurídicas.

É certo que o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Superior idealizou substanciais alterações nos cursos jurídicos, traduzidas por meio dos conteúdos dos documentos mencionados, embora não tenham ainda alcançado os objetivos propostos, uma vez que não tais pareceres não afetaram os parâmetros acadêmicos, pois a legislação por si só não tem o condão de transformar a realidade, o que pode ocorrer por meio de movimentos objetivos de grupos sociais.

Mas, de qualquer forma, é possível perceber que, atualmente, as habilidades que se espera desenvolver no profissional da área jurídica superam em muito as exigidas quando da implantação dos cursos jurídicos no Brasil. E principalmente, não decorrem apenas do currículo, mas também da prática pedagógica do professor de Direito, da sua postura em sala de aula. “A palavra do professor conduz à aventura de pensar o mundo e apropriar-se dele de uma maneira peculiar” (RIOS, 2001, p. 129).

Além de que, há outro aspecto a ser considerado no que se refere ao ensino do Direito: o crescente número de instituições que ofertam o curso, o que tem preocupado a Ordem dos Advogados do Brasil. Já em 1997, ou seja, há apenas sete anos atrás, o número de concluintes do referido curso era de 35.433 (trinta e cinco mil, quatrocentos trinta e três).³ A autorização para a criação de cursos jurídicos

³ De acordo com dados da Sinopse Estatística do Ensino Superior – Graduação 98, MEC/INEP

deve implicar em maiores exigências quanto à sua qualidade, ante o nível das faculdades de Direito e o perfil do profissional que estas Instituições de ensino superior estão formando. E a responsabilidade na formação dos Bacharéis em Direito é, em grande parte, do professor, como já afirmado anteriormente.

Felizmente, alguns professores dessas instituições de ensino jurídico têm a preocupação em buscar uma formação continuada no sentido de lhes possibilitar a qualificação no que se refere ao perfil didático pedagógico, ao invés de um aprofundamento técnico da área de graduação.

Mas ainda é recente a preocupação dos professores universitários com seu papel de docentes do ensino superior, até porque muitos se encaminham ao magistério superior como mais uma opção de trabalho ou até mesmo de recrutar possíveis clientes, quando se trata de profissional liberal, como é o caso do professor de Direito que também é advogado. Porém, a atuação pedagógica consciente leva em consideração a existência de competência pedagógica.

Embora a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, exija titulação de 1/3 do corpo docente das instituições de nível superior, sem mencionar a formação didático-pedagógica desses profissionais como pré-requisito para o exercício do magistério superior (VASCONCELOS, 2000, p. 16), alguns bacharéis de Direito que lecionam no ensino superior têm optado pelo Mestrado em Educação, ao contrário do que fazem seus pares, que é cursar o Mestrado em Direito.

É relevante buscar esclarecer os fatos que levaram os docentes que atuam na graduação do curso de Direito a cursarem o Mestrado em Educação e os resultados do mesmo na prática dos profissionais que serão pesquisados, no que se refere ao seu comportamento como docentes.

2.1 AS EXIGÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ATUAL E AS DIFICULDADES QUE REPRESENTAM AO PROFESSOR DE DIREITO, PELAS PECULIARIDADES DECORRENTES DE SUA FORMAÇÃO

Após tantas mudanças ocorridas na sociedade, a educação, assim como outras ciências, transpôs barreiras, e está passando por profundas transformações.

Os paradigmas estabelecidos em momentos anteriores dão lugar a novas tendências, levando o educador atual a uma reflexão sobre sua atuação profissional e, conseqüentemente, a adoção de novas práticas pedagógicas.

Não mais é possível pautar a conduta do professor nas premissas do paradigma tradicional, onde tínhamos uma escola que se apresentava como um ambiente austero, conservador e cerimonioso, de disciplina rígida, obtida graças ao papel desempenhado pelos docentes: distantes dos alunos, autoritários, severos, rigorosos e objetivos. Tal postura, por muito tempo atendeu aos anseios das diretrizes impostas à educação e o professor de Direito, em nome do tradicionalismo e do paradigma positivista da ciência do Direito e de seu método lógico-formal, adotou de maneira exacerbada tal comportamento. Também a apresentação dos conteúdos de maneira fragmentada e o enfoque do conhecimento como absoluto e inquestionável foram condutas pedagógicas adotadas por muito tempo nas faculdades de Direito.

Entretanto, a visão cartesiana, segundo a qual a metodologia tem como pilares “escute, leia, decore e repita” (BEHRENS), está ultrapassada. Com as diversas mudanças ocorridas na sociedade, surge o anseio por uma prática pedagógica diferenciada, trazendo à tona uma nova realidade: o desafio de buscar a superação da mera reprodução do conhecimento.

A origem deste desafio decorre do sentimento de frustração ante os problemas da sociedade atual, levando-nos a perceber que os paradigmas até então adotados estão ultrapassados, visto que não são capazes de alterar a realidade. O modelo que atende aos novos anseios é o da produção e sistematização de conhecimentos capazes de trazer soluções para os males que a sociedade enfrenta.

Em decorrência deste sentimento, apresenta-se hoje um novo paradigma, seguindo o paradigma da ciência, que tem sido denominado como Sistêmico ou Ecológico (CAPRA, 1996), da Complexidade (MORIN, 2000) ou Emergente (BOAVENTURA SANTOS, 1997), cujas características são o envolvimento do aluno no processo educativo, a formação de um sujeito crítico e inovador, a produção do conhecimento com autonomia e criticidade. Do professor espera-se que oriente o processo de aprendizagem com o intuito de tornar o aluno um sujeito-do processo de conhecimento.

E, em regra, as instituições de ensino superior, em especial as da área jurídica, relevantes à presente pesquisa, carecem de orientações sobre como desempenhar seu papel de forma a transformar a informação em conhecimento, envolvendo todos os sujeitos responsáveis pelo sucesso da relação ensino-aprendizagem, devido às influências deixadas pelo método cartesiano, que promovendo a perda da consciência global, provocou o afastamento da realidade em toda sua plenitude.

O ensino superior, como as demais esferas da educação, precisa ser repensado no que se refere a que Capella (1995, p. 35) chama de “*descomposicion analítica del saber*”:

Como em la enseñanza media, la superior está organizada según una descomposición analítica del saber, que se presenta en forma de disciplinas separadas. Has de comprender que esta separación no es sólo el resultado de la descomposición de un todo en sus partes, sino que se trata de una

separación forzada, llevada más allá de lo razonable, como consecuencia de la compartimentación académica de los saberes y su asignación a gremios académicos y científicos diferenciados. [...] Un aprendizaje innovador no sólo exige contemplar como provisionales y revisables las delimitaciones de cada saber particular, sino que tiene además otras exigencias intelectuales importantes.

Assim, o paradigma holístico, segundo o qual ao homem cabe a recuperação a visão do todo (CAPRA, 1996), é um desafio às instituições de ensino, uma vez que sugere que as mesmas incluam no processo pedagógico os valores, sentimentos e solidariedade, que na visão anterior, fragmentada, cabiam apenas à família. E a superação da fragmentação cabe também ao professor, do qual se espera que instigue seus alunos na busca dos valores citados acima, entre outros. Para a atual concepção, o aluno é visto como um ser competente e valioso, devendo ser considerado em suas inteligências múltiplas, capaz de contribuir para uma sociedade justa e igualitária. A metodologia sugerida une professores e alunos para a obtenção de um ensino de qualidade⁴ “buscando uma prática pedagógica crítica, produtiva, reflexiva e transformadora” (BEHRENS, 2000, p. 73). Nesta perspectiva, a avaliação permite ao aluno perceber seu crescimento durante a realização do trabalho e ao professor que o erro também deve ser usado para se chegar ao acerto.

Ainda levando em consideração os paradigmas inovadores da ciência, traduzidos em várias abordagens para a educação, além da abordagem holística, foi relevante a este trabalho trazer as concepções da pedagogia progressista, a qual propõe o trabalho coletivo como forma de construção da história de vida de cada indivíduo, valorizando todos os que fazem parte deste processo. Uma das tarefas da educação popular progressista, ontem e hoje, é procurar por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos

⁴ Ensino de qualidade, segundo Rios (2001), se revela como algo que se busca constantemente e que justifica a formação contínua daqueles a quem chama de “ensinantes” e “aprendizes”.

oprimidos vai se tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza (FREIRE, 1992, p. 126).

No contexto em que alunos e professores se unem na sistematização do conhecimento, segundo a abordagem progressista, as instituições de ensino levam-nos a uma intervenção para a transformação da sociedade. O professor não deve impor suas idéias e conhecimentos. Ele precisa respeitar o aluno como ser autônomo, tornar-se mediador entre o saber elaborado e o conhecimento a ser produzido. Já o aluno, é visto como um ser criativo, sério, co-responsável por sua própria aprendizagem. A prática pedagógica adotada pelo professor que tem a percepção das necessidades trazidas pelos novos tempos favorece tal percepção na relação ensino-aprendizagem, na medida que faz com que os temas discutidos se relacionem com os aspectos sociais e políticos que permeiam a realidade vivenciada pelos sujeitos, tornando possível ao aluno, inclusive, ser agente na avaliação, graças à reflexão a qual é levado, bem como à liberdade de expressão e de pensamento.

E nesta mudança de paradigmas, um aspecto a ser considerado, é o fato de que quando uma abordagem deixa de satisfazer as necessidades da comunidade, “inicia-se um processo de mudança conceitual e surge uma forma de pensamento totalmente diferente, uma transição de um modelo para outro” (MORAES, 1997, p. 55). A proposta de superação da visão newtoniana-cartesiana representa um grande desafio, portanto, principalmente aos educadores, que seguem o modelo de sua própria formação, onde os conhecimentos sempre foram “apresentados” em forma de conteúdos, por sua vez divididos em disciplinas.

E a capacidade de pesquisa do professor, a fim de que possa corresponder desde logo ao anseio pela construção de conhecimento, por meio de elaboração

própria para codificar pessoalmente o conhecimento que consegue criar e variar, favorecendo a emergência do projeto pedagógico próprio, também não é favorecida.

Sobre o fato, Cunha (1998) assim se posiciona:

Para garantir a reserva de mercado da pesquisa, se extrapola, em muito, os necessários cuidados protetores do rigor científico e se supervalorizam complexos processos metodológicos acessíveis a poucos. Não se leva em consideração que o homem é por natureza capaz de investigar, simplesmente porque pensa, tem dúvida e vive.

E dentre as abordagens decorrentes do novo paradigma, o ensino com pesquisa é o que mais exige que o ambiente acadêmico, em especial o jurídico, repense sua prática pedagógica, visto que a pesquisa sempre foi propalada como um dos objetivos maiores da universidade que, segundo a nova concepção precisa ser um local para a formação geral, onde alunos e professores passem a ser gestores de projetos capazes de alcançar a construção do conhecimento útil para a coletividade.

O paradigma que surge a partir do desenvolvimento de propostas progressistas voltadas para uma educação mais articulada com as necessidades práticas da maioria da população brasileira traz à tona a organização do trabalho pedagógico e o papel que deve ser desempenhado pelos articuladores do processo ensino-aprendizagem. Trata-se de buscar realizar um ensino onde se desenvolve a sistematização de conhecimentos por parte de professores e alunos, tendo a práxis como fundamento. A noção de competência docente volta-se para a prática de um professor que tem a preocupação com o clima favorável ao ambiente de aprendizado, mediando idéias e valorizando a participação dos alunos na construção dos objetivos propostos à disciplina. A nova proposta leva a atividades pedagógicas que:

enfocam o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o percebem como provisório e relativo; estimulam a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos, idéias; valorizam a curiosidade, o questionamento e a incerteza; percebem o conhecimento de forma interdisciplinar; entendem a pesquisa como um instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade e valorizam as habilidades sócio-intelectuais tanto quanto o conteúdo (CUNHA, 1998)

Portanto, esta abordagem impõe a formação de profissionais comprometidos com a realidade concreta e dotados de uma perspectiva transformadora da realidade em que vão atuar. A qualidade na universidade implica em construir uma cultura voltada para novas formas de produção de conhecimento, para o questionamento ético da prática científica, pela valorização das pessoas como indivíduos e como seres sociais e coletivos, promovendo valores como justiça, solidariedade e respeito pelas diferenças individuais e coletivas, bem como uma postura de ação apoiada na responsabilidade com os compromissos assumidos na formação dos profissionais do Direito.

Neste diapasão, a prática didático-pedagógica presente nos cursos de Direito vem sendo questionada há algumas décadas, devido à dificuldade apresentada pela academia jurídica em aceitar as mudanças ocorridas na educação. A experiência tanto como aluna como quanto professora de Direito, somada a realização do presente trabalho, fizeram-me entrar em contato com críticas das mais variadas sobre a prática pedagógica dos docentes da área jurídica, as quais podem ser resumidas às seguintes características a eles atribuídas: quase não efetuam trabalhos de pesquisa; não oferecem orientação individual aos alunos; não participam da vida universitária no que se refere à análise de novas propostas pedagógicas; não fazem relações entre a disciplina que lecionam com as demais disciplinas do curso; percebem uma remuneração que é inexpressiva, se comparada com sua renda mensal, pois, na maioria das vezes, possuem um atividade

"principal", qual seja, a de Juiz, Promotor, Advogado, etc., sendo a docência um título a mais no seu currículo. Além do conservadorismo que sustentam, transpassando aos alunos uma visão legalista, formalista, embasada no positivismo, ou dentro dos marcos de uma cultura jurídica moldada no liberalismo e nos mitos que o fundam historicamente.

No que se refere à atuação docente, as pesquisas realizadas até então (PEREIRA, 2004; ALMEIDA, 2000; CURY, 1993, entre outros) chamam a atenção para o ritual das monologadas aulas, o que se atribui à falta de preparo pedagógico, que se alia à indiferença às modernas técnicas didáticas, bem como uma exagerada tendência ao verbalismo inserindo-se, neste caso, as famosas citações latinas com esquemas mentais e lingüísticos divorciados da realidade moderna.

A aprendizagem é uma atividade agradável e não uma fonte de aborrecimentos e frustrações, mas, para tanto, é necessário repensar a prática pedagógica a fim de que os aborrecimentos - invariavelmente causados pelos temores e fracassos, decorrentes de uma situação de aprendizagem mal preparada, de materiais deficientes ou de enfoques não apropriados - sejam evitados. A maioria das pessoas não gosta de cometer erros. Quando um estudante comete muitos erros nas etapas iniciais do seu curso, fica desanimado e acaba achando que não gosta daquela matéria.

Diante do exposto, a exigência de uma nova qualificação do professor de Direito, que também deverá ser, necessariamente, um pesquisador, lança um desafio já assumido por alguns, os quais estão buscando não a reprodução do conhecimento, mas a sua renovação.

É neste sentido que se encontram algumas pesquisas já realizadas sobre a temática estudada, como por exemplo, CURY (1993), no Mestrado da Pontifícia

Universidade Católica de Campinas, sob orientação do Dr. Newton César Balzan, questiona o ensino superior do Direito partindo do pressuposto de que esse ensino vem se desenvolvendo de uma maneira predominantemente teórica desvinculado da prática social, contribuindo para uma postura acrítica dos bacharéis diante da realidade social, política e econômica do país, e vem embasado num pensamento positivista. Porém, não abordando qual a prática pedagógica a ser adotada para alcançar a postura crítica dos bacharéis em formação.

Nos estudos realizados por Gaidzinski (1995), dos quais resultou a dissertação “A Prática do Professor Advogado no Ensino Jurídico em Santa Catarina”, a pesquisadora aborda problemas que afetam a prática docente do professor advogado que ministra aulas no curso de Direito e conclui que desde os primórdios dos cursos jurídicos no Brasil até os dias de hoje quase não ocorreram alterações na prática destes docentes. Sua análise, entretanto, não envolve a postura didático-pedagógica dos advogados que realizaram o Mestrado em Educação, que é o foco da presente pesquisa.

Vale também salientar o trabalho realizado por Pereira (2004), em que, sob o título “A Prática Docente no Cotidiano dos Cursos de Direito”, a autora aborda a prática dos professores de Direito valendo-se de pressupostos tais como: o seu preparo pedagógico estaria restrito às experiências por eles vivenciadas enquanto alunos; a concepção de Direito por eles assimilada influenciaria em sua opção metodológica e, por fim, que o ato de ensinar seria, sobretudo, um ato político. Analisa o discurso dos professores onde expressam a forma como são conduzidas suas aulas de Direito. Por fim, faz uma relação pertinente do ensino jurídico com suas funções sociais, ao tratar da Disciplina de Direito do Trabalho, tida como o ramo do Direito que protege o trabalhador da exploração capitalista.

Uma análise mais aprofundada demonstra que os trabalhos trazem análises críticas da forma como o Direito foi e continua sendo ensinado. Estes pesquisadores demonstram a compreensão de que a evolução humana conduz a necessidades diferenciadas. Hoje o professor é um profissional como qualquer outro, ou seja, precisa não só do conhecimento técnico para exercer seu ofício, como também rever conceitos de sua formação que não mais atendam à demanda estabelecida pelos novos tempos.

O perfil exacerbadamente técnico assumido pelos cursos jurídicos conduziu a uma equação simplista na qual a legitimidade da carreira docente encontrava-se associada ao exercício de uma função tradicional de operador jurídico, pouco importando se na qualidade de magistrado, promotor público, defensor público, procurador de Estado ou ainda advogado. Era como se a passagem pelo concurso público para as carreiras estatais ou o acúmulo de anos de experiência profissional para o caso do bacharel automaticamente credenciasse o operador jurídico a dar aulas nos cursos de graduação.

Verificou-se, assim, que a compartimentalização epistemológica associada ao tecnicismo proporcionaram um isolamento perverso do ensino jurídico no qual as faculdades de Direito puderam proliferar pelo país afora, porquanto para a transmissão deste saber técnico não se necessitava de nada mais além de um operador técnico, uma sala, um quadro-negro e giz, sem que nem sempre estes dois últimos fossem utilizados. E, quando as faculdades encontravam-se inseridas em uma estrutura universitária, verificou-se um processo de isolamento ainda maior no qual instaurava-se uma lógica própria e distinta do espírito universitário, desaparecendo as idéias de pesquisa e extensão.

Em tal cenário, falar em pós-graduação e em avaliação docente institucional constituía um universo distante e inimaginável. Com efeito, na medida em que o próprio exercício da função técnica confundia-se com o magistério, como dissociar uma avaliação docente de uma velada (ou aberta) crítica à atuação profissional no cotidiano jurídico? Na verdade, a própria idéia de avaliação docente era incompatível com a legitimidade do sistema, pois ela terminaria por questionar a legitimidade acadêmica dos membros do corpo docente. E, se a legitimidade repousa tão-somente no exercício profissional, para que empreender uma formação acadêmica *stricto sensu*? Que sentido emprestar à realização de um curso de mestrado ou de doutorado quando as qualificações proporcionadas pelos mesmos não teriam, supostamente, o mesmo grau de legitimidade?

Tal situação foi objeto das preocupações em seminários realizados para debater os problemas dos cursos jurídicos e no Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos, realizado em 1993, estipularam-se parâmetros a serem observados na constituição do corpo docente das faculdades de Direito, tais como: titulação acadêmica, recomendando-se, na impossibilidade de uma formação *stricto sensu*, os docentes realizem cursos de especialização; formação pedagógica, e existência de um plano de capacitação pedagógica com, pelo menos, 30% (trinta por cento) dos docentes possuindo pós-graduação *stricto sensu*. Tais critérios rompem, certamente, com a lógica anterior na medida em que introduzem novos padrões de legitimidade para o exercício do magistério jurídico.

Com a instituição do Parecer 0146/2002, já mencionado, almejou-se a introdução definitiva de novos padrões e a instituição de uma nova fonte de legitimidade acadêmica, a qual produziu um efeito concorrencial no interior dos corpos docentes.

E, embora a resistência à pós-graduação, à obtenção de titulação acadêmica, sempre tenha sido grande na área jurídica porquanto não era da mesma que se extraíam os critérios de legitimidade docente, em face da nova conjuntura e, em particular, da institucionalização de critérios de avaliação em que se privilegia tal capacitação, as faculdades viram-se diante de um dilema: como modificar o perfil de seus corpos docentes. Para isso revelaram-se duas possibilidades: adotar uma política de incentivo à capacitação dos docentes já contratados ou contratar profissionais já qualificados.

Identifica-se, então, uma preocupação com o perfil didático-pedagógico do professor de Direito e uma tentativa concreta em atender as exigências atuais da educação no que se refere ao ensino jurídico.

2.2 O ENSINO DO DIREITO EM UM MOMENTO DE TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA

Ao pensamento jurídico e sua evolução observa-se um trilhar sociológico, ideológico e filosófico do homem, mostrando-nos que o direito é fruto social, e, portanto, deve encerrar em sua hermenêutica uma interpretação teleológica que vise a funcionalidade social.

Soma-se a isto o fato de ter o direito perdido, gradativamente, a capacidade de ordenar, moldar e conformar a sociedade. E seus mecanismos processuais também já não conseguem exercer de maneira eficaz seu papel de absorver tensões, dirimir conflitos, administrar disputas e neutralizar a violência. As conseqüências dessa situação são o surgimento de um regramento estatal específico para cada área, longe das regulamentações genéricas e de alcance comum; a formação de regramentos paralelos ao Estado, mais ágeis e mais

facilmente adaptáveis às transformações que se operam social e tecnologicamente; e a busca por mecanismos alternativos de solução das controvérsias, mais céleres e mais preparados para darem efetiva solução ao litígio surgido.

Com efeito, a complexidade do mundo contemporâneo, com a pluralidade de situações sociais, políticas e econômicas novas, obriga o estado a legislar de maneira frenética, procurando editar normas altamente específicas para casos singularizados, desvirtuando os princípios legiferantes da generalidade e abstração.

Como se tais dificuldades já não bastassem, exige-se do operador desses diplomas conhecimentos extracurriculares incompatíveis com sua superficial formação humanista marcada pelo desprezo às demais ciências, razão pela qual se faz imprescindível o contato do acadêmico do direito com estudiosos de outras áreas.

O tema se agrava consideravelmente quando se mentaliza o quadro de mudanças retro declinado no que se refere não só às transformações sociais, mas também às novas abordagens surgidas na área da educação. As faculdades de Direito estão colocando no mercado profissionais habilitados para essa nova sociedade contemporânea, aptos a entenderem esse grande conjunto de mudanças, operadas nos últimos vinte anos, e capacitados para a solução das controvérsias surgidas com essas transformações? Ao revés de apresentarem uma formação humanista consistente, habilitando o profissional para o entendimento das transformações sociais, políticas e econômicas, possibilitando-lhe um distanciamento crítico, uma conscientização de suas funções nessa sociedade em constante mutação, marcada pelo descompasso entre igualdade jurídico-formal e igualdade econômica, algumas faculdades de Direito ainda zelam por uma formação normativista-formalista de seus alunos, preocupadas com um ensino eminentemente

técnico, firmado em proposições e tipificação de condutas sociais à norma posta, desprezando conhecimentos extra ou meta jurídicos e interação com outras áreas do conhecimento.

O fato é que os profissionais do Direito – acredita-se ainda os mais politizados - não podem mais sair dos bancos escolares inaptos para atuarem nessa nova sociedade, sob pena de colapso do sistema jurídico. E a responsabilidade dos professores nesta mudança é perceptível.

Muitos profissionais buscam hoje em cursos de especialização e pós-graduação conhecimentos que deveriam ter sido consolidados nos cursos de graduação, sem os quais o profissional perde espaço no mercado de trabalho. Conseqüência disso é a proliferação de cursos de pós-bacharelado - os denominados cursinhos - ora visando à preparação para concursos públicos (juízes, promotores, delegados, etc...), ora servindo como verdadeiro “tapa-buraco” de uma formação incompleta, acentuadamente prática, mas superficial quanto aos conceitos fundamentais do direito.

Se esses cursos ainda fossem suficientes - como um sexto ano da faculdade - preparando o profissional para o mercado, dos males o menor. Ocorre que mesmo assim o bacharel permanece despreparado.

Hoje, um bacharel - com formação exclusiva em Direito – na grande maioria das faculdades brasileiras, é incapaz de compreender, por exemplo, a composição do capital ou as regras da economia liberal, conceitos esses imprescindíveis para atuação profissional no mercado cada dia mais economicizado, onde leis, normas, regulamentos, e etc... veiculam em seus meandros vocábulos e regras econômicas indecifráveis por não conhecedores da área.

Historicamente o ensino superior do Direito neste país foi marcado pela separação dos acontecimentos sociais e suas reformas ante as crises e reformas surgidas, as quais sempre foram pautadas as reformas curriculares, não alcançando o fim almejado. Deve-se ressaltar que o ensino jurídico apresentou, historicamente, funções determinantemente políticas, como a manutenção e divulgação dos ideais ideológicos do grupo dominante e a de formação quase exclusiva de tecnocratas e burocratas. Muito embora tenham ocorrido algumas alterações quanto a este fato, em face ao tempo, o mesmo ainda tenta se sustentar até o presente.

Outro ponto o qual não se deve deixar de mencionar, é o de que os cursos de Direito estão entre os que de maior número existem no País, bem como, entre os mais procurados nos concursos vestibulares, formando um sem número de profissionais que no momento não conseguem sequer passar no exame da Ordem dos Advogados do Brasil, demonstrando efetivamente que os referidos cursos encontram-se totalmente defasados e saturados no que se refere à qualidade do ensino.

A simples alteração do currículo, sem uma reforma geral incluindo-se inclusive a capacitação didático-pedagógica dos docentes, os quais devem necessariamente ensinar o direito como um todo e não somente o direito positivo, como ocorre na maioria dos cursos de graduação, não resolverá os problemas existentes quanto ao ensino do Direito no Brasil.

A metodologia a ser usada no ensino de sala de aula é um dos grandes problemas do ensino jurídico no Brasil. Alguns dos especialistas em Direito, como Ribeiro Jr., entendem que todas as aulas devem ser participativas, utilizando métodos de diálogos e seminários, trazendo o acadêmico para a reflexão sobre as

interpretações do sistema legal e suas aplicações, como é possível constatar por meio da análise de sua afirmação (2001, p. 57)

A prática da sala de aula deve mudar para uma troca de idéias entre professor e aluno a fim de produzir o debate necessário à realização do árduo desafio de fazer avançar o conhecimento, principalmente o conhecimento do Direito, por demais formalista e conservador. O aluno de Direito deveria ser constantemente desafiado a manter uma atitude de prontidão e investigação, sendo capaz de reagir positiva e criativamente às mudanças, atitude esta necessária para a atuação no mundo contemporâneo.

Acontece que tal situação é considerada por muitos professores como de menor importância. Alegam que não é apenas com a alteração do método de ensino que se vai resolver o grave problema do ensino jurídico no Brasil, pois entendem que o seminário ou qualquer forma de aula participativa é de menos importância na ação do educador.

É certo que, o domínio dos conhecimentos aliado a uma certa variante de metodologias por parte do professor representará um trunfo ao próprio sistema educacional brasileiro, como também, a crise do ensino jurídico terá grandes chances de superação.

Neste ponto, abordo duas situações que devem ser consideradas no aprendizado do Direito, ou seja: o método e o seu objeto. A utilização de um método demonstra que toda ciência, parte de um processo de aprendizado ou conhecimento, o qual produzira certo objeto. O objeto ao qual me refiro é o próprio conhecimento adquirido posteriormente. Se há a necessidade de se alterar o ensino jurídico no Brasil, necessariamente se deve alterar a própria forma de ensino quanto à ciência do direito, deixando de lado a forma atual de transmissão de conhecimento, substituindo-a por outra, sendo necessário para isso a total mudança do método utilizado.

A produção de um conhecimento interdisciplinar, por exemplo, revelava-se como uma tentativa válida para modificar o esfacelamento do saber científico e de seu ensino, pois permitiria a instauração de um verdadeiro diálogo entre as várias disciplinas científicas, oferecendo meios para se restringir os efeitos do "babelismo científico" e da compartimentalização epistemológica.

Outro aspecto a ser considerado quanto ao ensino jurídico é quanto o avanço tecnológico pode auxiliar o professor, desde que ele esteja acompanhando tal avanço e utilize a tecnologia como sua aliada na tarefa docente. O professor, enquanto pesquisador, o estudante e o operador do direito, não podem, hoje, deixar de utilizar este avanço na busca do conhecimento. Por fim, há de se considerar ainda a evolução da robótica e da cibernética com a chegada do novo milênio, pois, a capacidade de raciocínio jurídico com formulação de conceitos e análises dos fatos com sensibilidade necessária para a aplicação do Direito, que somente o ser humano possui, poderá municiar a máquina e facilitar o ensino, satisfazendo em parte as atuais exigências do ensino jurídico, bem como conduzir a aplicação e a distribuição da Justiça de uma maneira mais próxima das expectativas sociais.

“O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele”.

Terezinha Azeredo Rios

3 A INVESTIGAÇÃO E SUA METODOLOGIA

Tendo como tema de estudo a prática didático-pedagógica do professor de Direito egresso do Mestrado em Educação; a prática pedagógica dos professores de Direito como norte, o presente estudo teve como objetivo geral identificar as influências do Mestrado em Educação na prática do professor de Direito que atua nos cursos em nível de graduação, diante das atuais exigências que se lhe apresentam. Seus objetivos específicos foram identificar os motivos que levaram os professores de Direito a buscarem o Mestrado em Educação e não o Mestrado em Direito; qual a concepção que os docentes que cursaram o Mestrado em Educação têm de “ensino crítico do direito” e quais as propostas pedagógicas dos advogados/professores a partir da conclusão do Mestrado em Educação.

Delineado o objetivo geral, investigou-se o processo de desenvolvimento profissional de professores de Direito que cursaram o Mestrado em Educação Rui Barbosa, buscando identificar se ocorreram transformações em sua ação docente.

O ensino jurídico está exigindo mudanças, como já explicitado. Mas é necessário considerar que as mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectuais e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque desse contato saímos enriquecidos (MORIN, 2000, p 16). Com tal consciência, cabe ao docente do magistério superior promover a recuperação da cidadania e dos valores éticos, o que ocorre quando o professor detém competência didático-pedagógica e avalia constantemente sua própria atuação em sala de aula. Além de que, ante o dinamismo da modernidade, é de se concluir que ninguém poderá ter a veleidade de aplicar bem o direito ou de se

desincumbir, a contento, de suas atribuições, tão-somente com os conhecimentos hauridos na vida escolar ou extraídos de estudos para solução de casos concretos.

E se, por um lado, há docentes que apresentam ainda grande resistência à mudança, existem outros preocupados com as implicações do processo de ensino desenvolvido nos curso de Direito e que, portanto, vão além do papel de meros transmissores de informações, para se transformarem em orientadores no processo de construção do conhecimento pelo qual os alunos estão passando.

A consciência de que a prática docente não se resume apenas à detenção de conhecimentos específicos de uma área do Direito, mas implica em *vários saberes docentes* (FREIRE, 1996) é necessária para que haja a transposição da abordagem tradicional do ensino do Direito para a abordagem sociocultural, que defende uma aprendizagem contextualizada e crítica.

Ao analisar o impacto do mestrado em educação na formação pedagógica do profissional da área jurídica, os aspectos considerados na presente pesquisa vão desde a história da implantação do ensino jurídico no Brasil até estudos realizados sobre as capacidades pedagógicas do professor necessárias à formação de um profissional do Direito comprometido com os problemas sociais.

Uma digressão histórica sobre como e com que finalidade foram criados os cursos de Direito no Brasil foi necessária, por esclarecer algumas posturas pedagógicas adotadas em tais cursos, que até hoje se fazem presentes nas Universidades.

3.1 CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ESTUDO.

É consenso entre renomados professores e estudiosos do Direito que no ensino jurídico há tempos predomina uma prática distante da realidade que a educação, principalmente com os avanços ocorridos no último século, traz aos sujeitos envolvidos na relação de ensino. Há professores de Direito, como Luiz Alberto Warat (1977) e João Ribeiro Jr. (2001) que afirmam inclusive, que a crise do Direito diz respeito diretamente a problemas com o ensino jurídico. O professor Warat, já em 1977, discutia tal crise e defendia a idéia de uma metodologia de ensino jurídico voltada para uma filosofia de buscas e descobertas, mais do que para a instrução pura e simples (p. 13). Tal postura converge à defesa que se faz hoje sobre a necessidade de pesquisa nas faculdades, em especial nas de Direito, prática não muito usual por parte dos professores. Na área jurídica, os docentes são estudiosos preocupados em reciclar constantemente seus conhecimentos por meio de cursos e Congressos. Entretanto, em sala de aula, não costumam criar o hábito da pesquisa em seus alunos.

Portanto, a discussão proposta por Warat (1977, p. 61) se mostra bastante atual tanto no que se refere ao questionamento sobre os recursos pedagógicos adotados na educação jurídica quanto à reconsideração dos conteúdos transmitidos. Afinal, as Faculdades de Direito precisam, segundo as atuais exigências da educação, deixar de ser centros de transmissão de informação para dedicarem-se, prioritariamente, à formação da personalidade do aluno, do advogado, do jurista, de sujeitos que saibam reagir frente aos estímulos do meio socioeconômico.

Mas a proposta didático-pedagógica de Warat para o ensino do Direito que mais condiz com as atuais exigências do ensino jurídico diz respeito à possibilidade que o autor levanta sobre o aprendizado jurídico de forma interdisciplinar, tecendo

mesmo uma severa crítica aos docentes que insistem em tratar os conteúdos estudados nos cursos de Direito de forma segmentada.

A riqueza do trabalho realizável através de uma reflexão interdisciplinar leva a concluir que a segregação dos conteúdos disciplinares, ainda vigente, é arbitrária e arcaica. Muitas vezes responde tão-somente aos recursos humanos disponíveis em cada Faculdade, isto é, a seleção das matérias e currículos é forjada em função dos temas que os professores existentes sabem ensinar (1980, p. 63)

A visão interdisciplinar leva o aluno a buscas constantes, obriga-o a pensar no conhecimento de maneira holística, exatamente conforme as novas abordagens educacionais defendidas hoje, conseqüentemente atingindo a formação do profissional da área jurídica.

A reflexão acerca da proposta do ensino jurídico, onde se enfoca a necessidade de termos docentes se esforçando por adquirir uma visão multidisciplinar, considerando, inclusive, as relações do Direito com as demais áreas do conhecimento, como a Filosofia, a Sociologia, a Economia, a Psicologia e uma formação metodológica hábil ao tratamento e ensino de qualquer ramo do Direito, ressalta, mais do que nunca, o papel do docente do ensino superior. Cabe ao professor, desde o início do curso de Direito, por meio de suas aulas, demonstrar e estimular a pesquisa do conhecimento como um todo, uma vez que ainda é a grande referência aos alunos.

E a discussão em torno da interdisciplinaridade com a qual deve ser trabalhado o conhecimento está presente no Mestrado em Educação, que sustenta a necessidade de compreensão dos professores acerca da importância de discutir com os estudantes características e caminhos do próprio processo de aprendizagem. Paralelamente a realização de tais questionamentos, defende-se a

preocupação maior com a formação da personalidade do aluno do que com o cumprimento rigoroso de um programa.

Já Ribeiro Jr. (2001, p. 74) vai além. Propõe características do que denomina de “um sistema de gestão de qualidade” a ser aplicado no ensino do Direito, das quais vale a pena destacar algumas delas, por dizerem respeito ao papel desempenhado pelo professor no atual contexto da educação: os focos centrados no aluno, visão estratégica (valores, missão e objetivos) claramente definida e disseminada, plano político-pedagógico oriundo de sua visão estratégica e definido por consenso de sua equipe de trabalho; planejamento, acompanhamento e avaliação sistemática dos processos e preocupação constante com inovações e mudanças. Tais condutas fazem parte da nova proposta pedagógica que se apresenta hoje ao ensino superior, onde o aprender a aprender prioriza uma cultura voltada para novas formas de construção do conhecimento, conhecimentos estes que promovam valores como justiça, solidariedade e respeito pelas diferenças individuais e coletivas.

É perceptível, diante das críticas e das soluções apresentadas, a preocupação com a prática pedagógica dos professores, em especial os de Direito, que são o foco do presente estudo, os quais devem estar preparados para enfrentar as mudanças ocorridas na educação, que levam à construção do conhecimento pelo aluno, colocando os docentes como orientadores nesse processo de ensino.

Investigar a relação entre os conteúdos e formas de transmissão estabelecidas, considerando as atuais nuances do Direito é papel do professor, de quem se espera uma relação com o aluno de cumplicidade na busca do conhecimento, onde o saber não deve dizer respeito à “transmissão do conhecimento”, mas à “apropriação de uma realidade”.

Wachowicz (1989, p. 42) demonstra o erro do professor que se julga mero transmissor de conhecimentos, ao afirmar que “O confronto que passa na sala de aula não se passa entre alguém que sabe um conteúdo (professor) e alguém que não sabe (o aluno) mas entre estas pessoas e o próprio conteúdo, na busca de sua apropriação.”

Portanto, a proposta de incentivo à pesquisa, de disseminação da visão interdisciplinar e da relação mais estreita entre professores e alunos para a formação de profissionais comprometidos com a realidade sócio-econômica que os circunda que é desenvolvida pelo Mestrado em Educação Rui Barbosa traz possibilidades de mudanças para os professores que almejam uma prática pedagógica que atenda aos novos caminhos trilhados pela educação jurídica.

Analisadas as inquietudes dos professores de Direito e suas relações com a proposta do Mestrado em Educação, o capítulo seguinte traz a descrição da metodologia de pesquisa desenvolvida. São apresentadas as fases percorridas para alcançar os objetivos da investigação proposta. O estudo abrange desde uma breve análise-descritiva do ambiente do Mestrado em Educação Rui Barbosa, trazendo a discussão sobre suas concepções didático-pedagógicas até a análise da prática pedagógica dos professores pesquisados, por meio dos resultados de entrevistas e questionários realizados com eles e com seus alunos, sempre buscando identificar quais as contribuições da pós-graduação “strictu senso” aos seus egressos.

3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

A atuação no ensino superior coloca para o profissional de Direito o desafio de compreender como ocorre, ou deveria ocorrer, o ensino de uma ciência ampla

historicamente construída, tendo em vista a formação de futuros profissionais comprometidos com um projeto de transformação social. Em geral os professores de Direito têm buscado o Mestrado em Educação, com o objetivo, não só de conseguir titulação para o exercício da docência no ensino superior, mas principalmente para obter uma formação didático-pedagógica para atuar em uma segunda profissão, ou seja, ser professor de Direito em cursos de graduação. Conhecer como se dá a passagem de um saber científico em saber escolar é, mais que uma necessidade, um alvo a ser alcançado por todos os profissionais que atuam na área da docência e cujo caminho áureo é sempre dado pela pesquisa. Para que esta possa ocorrer é necessário que o pesquisador esteja inquieto frente a uma realidade que toma como objeto de estudo. Entretanto, o delineamento desse objeto não é tarefa fácil. Um primeiro desafio é delimitar a curiosidade, pois não é possível realizar uma pesquisa consistente sem fazer um recorte bastante objetivo sobre o que realmente é importante.

Divagando por diferentes temas relacionados ao curso de Direito, foram muitos os esforços realizados para delimitar o objeto de estudo que respondesse a minha inquietação e, ao mesmo, tempo viesse a contribuir para o campo científico da construção dos conhecimentos. Pesquisar as influências do Mestrado em Educação na postura didático-pedagógica do professor de Direito que atua nos cursos em nível de graduação, diante das novas exigências que se lhe apresentam configurou-se como um objeto de pesquisa importante para a compreensão da nova prática social assumida por um profissional de Direito, após ter cursado o Mestrado em Educação.

Delineado o objeto, a necessidade de escolher os instrumentos possibilitadores da investigação suscitou uma busca disciplinada das diferentes

abordagens de pesquisa utilizadas na pesquisa educacional. Tradicionalmente, essas metodologias tendem a privilegiar aspectos ora quantitativos, ora qualitativos na pesquisa. No entanto, essa antiga separação não tem mais animado debate científico. O debate quantitativo x qualitativo, como lembra André (1995) foi expressivo em determinado momento (séc. XIX) pois:

teve um papel importante no campo da pesquisa ao fazer emergir questões de natureza filosófica e epistemológica – como o critério de verdade no trabalho científico, a relevância dos resultados da pesquisa, a questão do objetivismo x relativismo etc – que foram, sem dúvida, importantes para a evolução da pesquisa nas ciências sociais e, em decorrência, na área da educação (ANDRÉ, 1995, p. 25).

O uso cada vez mais intensivo da abordagem qualitativa da pesquisa no campo educacional mostra que essa abordagem vem conquistando cada vez mais credibilidade, apesar de que a forma ampla como é usado o termo "pesquisa qualitativa" tem levado a essa dicotomia entre o quantitativo e o qualitativo, separação que não se justifica, pois a presença de dados quantitativos numa pesquisa não significa, necessariamente, anulamento das marcas de subjetividade. É na leitura que faz dos dados, na sua análise e interpretação, que o pesquisador expressa sua visão de mundo, seus valores e sua postura teórica.

A pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso, foi adotada por permitir a promoção do confronto, a inter relação entre dados, evidências, e informações coletadas e o conhecimento teórico acumulado a respeito do tema proposto.

Em tal metodologia, o ambiente natural é a fonte direta de dados. Privilegia-se a análise dos significados que os sujeito dão aos fenômenos, os quais dependem dos pressupostos culturais do meio em que vivem, pois se resgatam sempre as dimensões históricas e desvendam-se suas possibilidades de mudanças. Isso se

caracteriza pela práxis transformadora dos homens como agentes históricos (TRIVINOS, 1992).

Ao analisar as influências do Mestrado em Educação na prática pedagógica dos advogados, procurei identificar a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

Foram consideradas as características básicas que caracterizam a pesquisa qualitativa (BOGDAN e BICKLEN, 1994), tais como o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; uma investigação descritiva; uma preocupação com o processo muito maior do que com o produto; uma análise de dados que tende a seguir um processo indutivo.

Entre os critérios básicos da amostragem que ocorrem na pesquisa qualitativa, está a definição do grupo social mais relevante para a pesquisa, isto é, a seleção privilegia os indivíduos com atributos que eu, enquanto pesquisadora, desejava conhecer. O número de pessoas que compõem a amostra é considerado suficiente quando há uma reincidência de informações, sem deixar de considerar, entretanto, informações ímpares com explicações que devem ser levadas em conta. (MINAYO, 1993).

Caracteriza-se a metodologia adotada como sendo um estudo de caso, por ter objetivado entender um caso particular, ou seja, as influências do Mestrado em Educação Rui Barbosa na prática do professor de Direito que atua nos cursos em nível de graduação, diante das atuais exigências que se lhe apresentam, levando em conta seu contexto e sua complexidade (ANDRÉ, 2002, p. 51).

É dada a preferência à metodologia de estudo de caso quando as perguntas da pesquisa forem do tipo “como” e “por que”; quando o pesquisador tiver pouco

controle sobre aquilo que acontece ou que pode acontecer; e quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real. (Yin, “in” ANDRÉ, 2000, p. 51)

A revisão bibliográfica sobre a formação do docente do ensino superior foi realizada desde o início da pesquisa, por tratar-se de referência fundamental para o entendimento da postura didático-pedagógica voltada para a formação de cidadãos comprometidos com o momento histórico em que vivem.

Posteriormente, houve a preocupação em estabelecer a relação entre os estudos existentes sobre os paradigmas que teriam influenciado na metodologia adotada atualmente no ensino do Direito.

Para a realização da pesquisa, foi escolhida uma grande Universidade brasileira. Os critérios de seleção para a escolha foram ofertar o curso de Direito, ser instituição de ensino superior antiga no que se refere ao Mestrado em Educação. Informalmente, a coordenação do curso de mestrado em educação demonstrou disposição à pesquisa e, inclusive, integra atualmente um grupo de pesquisa voltado para a análise do comportamento didático-pedagógico dos egressos do Mestrado em Educação da instituição.

Optou-se por realizar entrevistas semi-estruturadas na coleta de dados, por permitir correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Foram realizadas entrevistas com professores, cujos critérios para a seleção da amostra foram ser bacharéis em Direito; ser professores, de ambos os sexos, que tenham concluído o Mestrado em Educação Rui Barbosa; estar lecionando há, pelo menos, dois anos; ser titulares da disciplina de Direito; estar trabalhando na graduação e/ou na pós-graduação. Foram excluídos os professores/coordenadores do Curso.

Os selecionados para a entrevista foram uma professora de Direito Civil, a qual após ter cursado o mestrado em Educação, cursou Doutorado em Direito, duas professoras que também cursaram o Mestrado em Educação e atualmente, além de ministrar aulas, atuam como professoras orientadoras no EMA – Escritório Modelo de Aplicação, um professor de Direito Penal e de Ciência Política, que concluiu o mestrado em Educação e o Mestrado em Direito, e atua como professor na graduação e em curso preparatório para Concursos Públicos. A entrevista foi escolhida como instrumento por trazer à tona a percepção dos entrevistados, que permite alcançar informações sobre o objeto nem sempre acessíveis ao observador externo.

Analisadas as respostas obtidas por meio das entrevistas realizadas com os professores, sentiu-se a necessidade de também ouvir alguns alunos, para que houvesse a possibilidade de esclarecer alguns aspectos voltados à prática didático-pedagógica atual dos sujeitos pesquisados. Para cada professor pesquisado, foi selecionada uma turma, à qual foi apresentado o objetivo da pesquisa e foram apresentadas as questões, que foram respondidas no próprio espaço de aula do professor.

As questões que foram dirigidas aos alunos estavam voltadas a maneira como os professores pesquisados conduzem suas aulas e a relação entre os conteúdos ministrados pelos professores pesquisados com a prática profissional. A análise das respostas foi feita com o intuito de tecer comentários acerca das relações estabelecidas com o objeto de estudo.

Também foi realizada pesquisa documental, que consiste em análise das dissertações dos egressos do programa de Mestrado em Educação Rui Barbosa, bem como do próprio programa do mestrado em questão e das ementas de algumas

disciplinas. A análise das dissertações dos egressos do Mestrado em Educação Rui Barbosa foi de grande valia à compreensão da proposta que cada um desses professores apresentou em suas pesquisas.

Procurou-se entender como os professores que cursaram o Mestrado em Educação Rui Barbosa se desenvolveram na prática didático-pedagógica, pois tal estudo é relevante tanto à própria prática da pesquisadora no magistério superior, como para a própria Instituição que oferta o curso. Para atingir esta compreensão, foi realizada uma breve análise-descritiva do ambiente do Mestrado em Educação anteriormente referido, cujos resultados são apresentados no capítulo seguinte.

"Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende".

João Guimarães Rosa

4 UMA BREVE ANÁLISE-DESCRITIVA DO AMBIENTE DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO RUI BARBOSA⁵

A educação escolar compreende a educação superior, que abrange os cursos e programas de graduação, pós-graduação e de extensão, os quais poderão ser ministrados em estabelecimentos de ensino públicos ou privados. A preparação para o exercício do magistério superior em nível de pós-graduação, dando-se prioridade aos programas de mestrado e doutorado, conforme determina o artigo 66, da Lei nº 9.394, de 1996.

Há uma enorme disposição das IES, em especial as da rede privada, em promover a abertura de programas de pós-graduação para poder atender aos ditames da LDB, que lhes deu o prazo de oito anos para adequar-se às novas cotas de titulação docente, fixadas em 1/3 do total de professores.

É necessário frisar, portanto, que se vive hoje uma verdadeira "corrida" em direção à titulação. No passado havia uma histórica resistência do setor privado em investir no seu corpo docente, dando preferência por professores com experiência profissional e horário de trabalho parcial. Somente na Universidade Pública - na qual a promoção ao estágio superior da carreira dependia da titulação obtida -, era possível encontrar um corpo de professores preocupado em continuar sua formação acadêmica.⁶

⁵ Dados obtidos por meio da análise de ementas e programas das disciplinas de Processos Pedagógicos no Ensino Superior, Paradigmas Contemporâneos na Educação e Formação de Professores do Ensino Superior

⁶ Considere-se como fator relevante para a mudança do perfil das Universidades privadas a migração ocorrida a partir dos anos noventa de doutores aposentados das Universidades públicas.

A pós-graduação tem duas grandes vocações: preparar o futuro docente e o futuro pesquisador. Além do mais, nos dias de hoje, as IES estão em busca de um profissional que alie as duas qualidades em uma só pessoa.

No caso do curso pesquisado, o Mestrado em Educação originou-se historicamente da necessidade de oferecer formação continuada para os docentes que freqüentaram os cursos de especialização em Didática do Ensino Superior ofertados, num primeiro momento, em convênio, de 1977 a 1982, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, a partir de 1982, apenas pela própria Universidade; da necessidade de formação pedagógica dos professores universitários da Instituição e de outras instituições de nível superior do Estado e, por fim, do anseio manifestado pelos professores da Universidade de se capacitarem no ensino e na pesquisa, em evento desenvolvido pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, em um dos seus projetos, denominado “Apoio à Docência.”

A seguir, apresento um panorama do programa do Mestrado em Educação de 1996 a 2003, no que se refere às linhas de pesquisa ofertadas:

ANO	LINHAS DE PESQUISA
1996	1) Teoria e Prática Pedagógica no Ensino de 3º Grau; 2) História e Historiografia da Pesquisa em Educação; 3) Estruturação e Gerenciamento de Instituições de Ensino; 4) Gestão de Sistemas de Ensino
1997	1) Teoria e Prática Pedagógica no Ensino de 3º Grau; 2) História e Historiografia da Pesquisa em Educação; 3) Estruturação e Gerenciamento de Instituições de Ensino; 4) Gestão de Sistemas de Ensino

- 1998
- 1) Teoria e Prática Pedagógica no Ensino de 3º Grau;
 - 2) História e Historiografia da Pesquisa em Educação;
 - 3) Estruturação e Gerenciamento de Instituições de Ensino;
 - 4) Gestão de Sistemas de Ensino
- 1999
- 1) Teoria e Prática Pedagógica na Educação Superior;
 - 2) Filosofia e História da Educação no Brasil;
 - 3) Administração da Educação Superior
- 2000
- 1) Teoria e Prática Pedagógica na Educação Superior;
 - 2) Filosofia e História da Educação no Brasil, séculos XIX e XX;
 - 3) Administração da Educação Superior
- 2001
- 1) Teoria e Prática Pedagógica na Educação Superior;
 - 2) Filosofia e História da Educação no Brasil, séculos XIX e XX;
 - 3) Administração da Educação Superior
- 2002
- 1) Teoria e Prática Pedagógica na Educação Superior;
 - 2) Filosofia e História da Educação no Brasil, séculos XIX e XX;
 - 3) Políticas e Gestão da Educação Superior
- 2003
- 1) Teoria e Prática Pedagógica na Educação Superior;
 - 2) História das idéias e as Práticas Docentes
 - 3) Políticas e Gestão da Educação Superior

Da análise do quadro anterior, infere-se que a única linha de pesquisa que permaneceu em todo o período estudado foi a de “Teoria e Prática Pedagógica na Educação Superior”, a qual é ressaltada neste estudo por trazer como foco a formação pedagógica de docentes para a educação superior, propondo metodologias e processos avaliativos que atendam a uma perspectiva crítica da

educação, assim, tendo sido a linha de pesquisa cursada pelos sujeitos do estudo realizado.

Atualmente, tal linha recebe profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, que atuam como professores ou que almejam a docência. Tal situação enriquece a convivência estabelecida no ambiente de pesquisa. A expectativa dos profissionais que buscam-na, de trocar experiências pedagógicas e encontrar novas metodologias para sua atuação em sala de aula, além, é claro, de realizar pesquisas capazes de auxiliar no aprimoramento da profissão de professor, demonstra o compromisso com a educação.

As pesquisas que vêm sendo desenvolvidas pelos professores e as dissertações dos mestrados têm focado a necessidade de parceria da Educação e das outras áreas do conhecimento. E as linhas de pesquisa ofertadas enfocam, nas suas especificidades, a Educação enquanto ação institucionalizada na sociedade brasileira e objetivam proporcionar aos mestrados espaços de reflexão nas perspectivas da docência e da pesquisa.

As aulas em geral, de 3 (três) horas, com uma sessão por semana. Todavia esse modelo não se apresenta como regra geral. A primeira aula é dedicada à introdução do curso, apresentando-se a proposta de trabalho, os objetivos a serem atingidos e a metodologia a ser seguida, bem como um calendário das seções e sua respectiva bibliografia, que pode ser dividida em obrigatória e complementar, para que o volume por aula não fosse excessivo, mas ao mesmo tempo possibilite aos interessados a oportunidade de ter acesso as mais diversas áreas da educação com uma bibliografia mais específica.

Em seguida, as primeiras três ou quatro aulas normalmente são expositivas e sempre se estimula a discussão do material proposto. Um dos métodos

empregados nas aulas da pós-graduação em geral e que é aplicada no Mestrado em Educação Rui Barbosa é a prática de seminários, no qual o material de discussão e leitura é previamente designado pelo professor e um aluno escolhido para a aula apresenta o tema, e a segunda parte da aula é reservada para os debates. A apresentação oral é avaliada, sendo parte integrante da nota final do curso

A avaliação final é realizada por meio da feitura de artigos, cujos objetivos são definidos previamente e complementa-se a avaliação com a nota do seminário, composto da apresentação oral e seu plano escrito. Na avaliação do seminário alguns critérios seguidos são a fluência oral do mestrando, a organização do material, o conteúdo proposto e tempo utilizado, a análise da bibliografia utilizada.

Da prática apresentada resultam alguns artigos, resultados das diversas pesquisas e reflexões realizadas em conjunto, fazendo-nos perceber que a preocupação com os rumos da educação no Brasil é uma constante.

Os sujeito pesquisados participaram desta metodologia no transcorrer do curso, durante a realização dos créditos, e tiveram a oportunidade de trazer à tona sua preocupação com o ensino do Direito.

Preliminarmente, é possível detectar, já por meio dos títulos das dissertações desenvolvidas durante o Mestrado, os diversos aspectos da inquietação com a metodologia do ensino do Direito. Em “O ensino crítico do Direito: análise e proposta” (CORDEIRO, 1997) encontra-se a proposta da autora de abordagens voltadas para práticas que possibilitem um ensino crítico; sob o título “EMA – Escritório Modelo de Aplicação – uma proposta interdisciplinar”.(COSTA, 1996), há um estudo onde se percebe a prática interdisciplinar como uma proposta para o ensino do Direito. Há ainda a pesquisa em que o sujeito/professor traz uma abordagem ética do ensino do Direito possibilitada pelo professor e sua prática “A

importância da ética no âmbito do ensino jurídico baseado em um enfoque teórico questionador (Zetético)” (ALMEIDA, 2000). O título “O ensino com pesquisa como proposta metodológica alternativa para a reconstrução do estágio supervisionado do curso de Direito da PUC-PR” (PINTO, 1996), em que Pinto apresenta o ensino com pesquisa como uma metodologia voltada à prática de ensino, e por fim, “O Mestrado em Educação e as novas exigências no ensino do Direito” (DIAS, 2004), trabalho ora apresentado, em que se busca identificar as contribuições que o Mestrado em Educação traz à prática do professor de Direito em um momento de inovações na educação como um todo e, em especial, nos cursos de graduação em Direito.

4.1 AS CONCEPÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS ADOTADAS PELO MESTRADO EM EDUCAÇÃO RUI BARBOSA.

A sociedade passou por um momento de euforia no que tange à evolução da ciência no século XIX com aversão à reflexão filosófica, simbolizada pelo positivismo, que apresentava a fragmentação do conhecimento e o formalismo como determinantes.

Entretanto, o final do século XX trouxe consigo uma reflexão epistemológica voltada aos novos anseios sociais, de completarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento de nós próprios. A crise do paradigma da ciência moderna, que não mais consegue se manter dá lugar a um novo paradigma, denominado por alguns autores, como Boaventura Santos, Behrens e Maria Isabel Cunha, como paradigma emergente.

Neste contexto, como não poderia deixar de ser, as discussões acerca do conhecimento atingem sobremaneira a educação, levando ao questionamento do modelo segundo o qual os alunos são instruídos e ensinados pelo professor, em

quem está centrado o ensino em todas as suas formas, enquanto ao aluno cabe apenas executar prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores. Ao indivíduo que estava “adquirindo” conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico (MIZUKAMI, 1996, p. 11).

Após a exaltação do método e da técnica de ensino na década de 70, surgem, na década seguinte, movimentos de educadores preocupados com os novos rumos da educação a partir da nova realidade, os quais passam a se destacar em todo o país, por defenderem uma educação mais comprometida com as necessidades dos novos tempos, em uma perspectiva progressista.

Freitas (1995) sistematiza os grupos de pesquisadores que emergiram, destacando como pioneira, no Rio de Janeiro, a “Didática Fundamental”, de Vera Candau. A pesquisadora defende que seria necessário superar a busca constante de um método único capaz de ensinar tudo a todos. A necessidade de olhar para a realidade tendo como base suas dimensões fundamentais é, segundo Freitas, uma característica marcante da Didática Fundamental. Entretanto, a teoria de Candau sofre crítica do autor, por apresentar uma concepção materialista histórico-dialética e, no entanto, ao mesmo tempo, organizar e analisar os dados com base em elementos estruturantes e não em categorias que demonstrem o movimento real da escola.

Enquanto isto, em São Paulo surge o movimento denominado de Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani, traduzida por José Carlos Libâneo para o campo da didática como Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. E Libâneo discute as teorias clássicas do trabalho docente, considerando para tanto o triângulo composto por relações entre professor, aluno e matéria. O autor defende uma

concepção da aula como elemento básico e mais visível da ação pedagógica da escola, visão que sofre críticas de Candau, por tentar construir um método didático a partir de apenas um estruturante, quando o método didático possui diferentes estruturantes, os quais, segundo a pesquisadora, devem ser articulados entre si. Também Freitas (1995, p. 37) se opõe às concepções de Libâneo.

Naturalmente, sempre haverá aluno, matéria e professor – além de objetivos e condições concretas – mas isso não nos diz nada a respeito dos processos de ensino-aprendizagem. Tal tríade nada tem de dialética, é formal. A dialética se prende ao movimento. Falar em inter-relações e mediações entre os elementos do triângulo não ajuda a esclarecer a dinâmica concreta desse processo. Representa uma forma idealista e formalista de abordar o fenômeno educacional.

Em Minas Gerais, como oposição à Pedagogia Histórico-Crítica, Odeir José dos Santos propõe uma Pedagogia dos Conflitos Sociais, a qual defende a vinculação da escola na esfera da produção. Para o pesquisador, não compete ao educador criar uma pedagogia nova, mas captá-la dos processos práticos das lutas dos trabalhadores. Tal concepção foi traduzida para o campo da didática por Pura Lucia Oliver Martins, como Pedagogia da Prática. A pesquisadora sustenta que para transformar o eixo da transmissão no eixo da sistematização coletiva do conhecimento, professores e alunos devem tornar-se sujeitos e objetos tanto do processo de apropriação do conhecimento como do controle sobre ele, uma vez que as teorias pedagógicas são geradas na prática.

A análise realizada por Freitas (1995) a respeito de concepção de Martins deve ser considerada principalmente por reconhecer a diferença de concepções em relação às demais escolas existentes pelo Brasil, uma vez que a autora toma como ponto de partida da prática pedagógica os problemas e as necessidades práticas, surgidos no cotidiano pedagógico, como é possível perceber através de suas afirmações:

No fazer, gera-se o saber. Para obter uma mudança substantiva no processo de ensino – objeto de estudo da didática – não basta mudar o discurso sobre ele, distribuindo ao futuro professor uma nova visão desse processo; é preciso alterar o processo na prática, de modo que os agentes (futuros professores) vivenciem esse novo processo, reflitam sobre ele e o sistematizem coletivamente (MARTINS, 1989, p. 175).

Mas Freitas (1995) entende que o método da autora, centrado no estudo do cotidiano confunde-se com a proposta apresentada pela Didática Fundamental, pois ambas ressaltam a metodologia segundo a qual considera-se a prática pedagógica no nível do empírico e a participação dos sujeitos para a elaboração dos caminhos a serem percorridos por professores e alunos. Também sustenta que a Pedagogia dos Conflitos Sociais peca em alguns aspectos, quais sejam: na forma radical como entende a atuação das determinações do capitalismo sobre a escola, na visão de escola, uma vez que para ele, tal concepção aproxima-se da proposta reprodutivista. Por outro lado, reconhece sua importância, principalmente por servir de contraponto para a Pedagogia Histórico-Crítica, que não coloca, na prática, a devida atenção aos processos de organização do trabalho da escola.

Freitas (1995) continua com sua incursão nas diversas correntes surgidas neste período. Não menciona, entretanto, os estudos que se realizaram no sul, mais precisamente no Paraná e que são importantes à presente pesquisa, uma vez que o Mestrado em Educação cursado pelos professores pesquisados está inserido neste contexto.

Os estudos realizados no Paraná têm fundamentos nas idéias de Boaventura Santos (2000), segundo o qual o paradigma a emergir da revolução científica que ocorre em uma sociedade revolucionada pela própria ciência não pode ser apenas um paradigma científico, tem que ser também um paradigma social. E, neste contexto, a superação da dicotomia ciências naturais/ciências sociais tende a

revalorizar os estudos humanísticos, e a pessoa é colocada, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento.

Como bem assevera Santos (2000, p. 258):

A transição paradigmática é um período histórico e uma mentalidade. É um período histórico que não se sabe bem quando começa e muito menos quando acaba. É uma mentalidade fractuada entre lealdades inconsistentes e aspirações desproporcionadas entre saudosismos anacrônicos e voluntarismos excessivos. Se, por um lado as raízes ainda pesam, mas já não sustentam, por outro, as opções parecem simultaneamente infinitas e nulas. A transição paradigmática é, assim, um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade. E repercute-se muito particularmente, tanto nos dispositivos da regulação social, como nos dispositivos da emancipação social.

Tais pensamentos foram traduzidos para a educação por Marilda Aparecida Behrens (2000). Para a pesquisadora, a abordagem progressista caracteriza-se por um processo de transformação social e para desencadear esse processo “torna-se necessária uma educação que propicie uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora” (BEHRENS, 2000, p. 80). Defende que a metodologia adotada pelos professores, na perspectiva progressista, ocorre por meio do diálogo, com o qual se busca uma ação libertadora e democrática, que leve à formação do indivíduo como ser histórico. Aponta também como características do novo paradigma a abordagem dialética ação/reflexão/ação, a possibilidade de uma ação integradora, calcada no diálogo e no trabalho coletivo. Enfim, adverte que a prática educativa converge para a discussão de temas, enquanto os conteúdos apresentados precisam ser contemplados à luz dos aspectos sociais e políticos.

A partir de tais perspectivas, Behrens sugere que os professores reduzam gradativamente o espaço das aulas teóricas, utilizando o maior tempo possível para a pesquisa a fim de instrumentalizar a construção de atividade e textos próprios, busquem o envolvimento do aluno em trabalhos coletivos, provoquem a utilização

dos meios eletrônicos, de informática, de multimídia e de telecomunicações com os recursos disponíveis, impulsionem o uso da biblioteca e dos laboratórios para que os alunos pesquisem, estudem, discutam e critiquem, “aprendendo a ler de modo questionador”, tenham a preocupação de demonstrar e valorizar o lado prático dos conhecimentos propostos e, entre outras, que os professores corram riscos, ousem, sigam em busca da plenitude e acreditem nas pessoas.

É visível a influência das idéias de Paulo Freire na concepção pedagógica difundida por Behrens, não só porque a perspectiva da Pedagogia Progressista teve na obra do autor, *Pedagogia dos Oprimidos* (1970) seu marco inicial no Brasil, mas também por ter sido a pesquisadora uma das precursoras de suas idéias, debatidas por ela desde que cursou o Mestrado em Educação na PUC de São Paulo, trazendo para suas obras as propostas defendidas por este que foi um dos mais respeitados educadores brasileiros, o qual sintetizou o significado do encontro dialógico entre professores e alunos ao afirmar “Uns ensinam e, ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-lo, ensinam.” (FREIRE, 1999, p. 57)

É necessário ressaltar que há, no momento, diversas correntes atuantes no Mestrado em Educação Rui Barbosa, cada qual trazendo suas concepções sobre a prática pedagógica, o que só pode enriquecer o ambiente do Mestrado, uma vez que as visões diferenciadas propiciam debates fundamentados em estudos realizados e em experiências vivenciadas por educadores comprometidos com os mais diversos aspectos da educação nacional. Entretanto, para obter os resultados almejados, o presente trabalho considerou, no período estudado, ou seja, de 1996 a 2003, as disciplinas de *Processos Pedagógicos no Ensino Superior*, de *Paradigmas Contemporâneos na Educação* e, por fim, a disciplina de *Formação de Professores*

do Ensino Superior, as quais trouxeram elementos importantes à pesquisa sobre a prática pedagógica dos professores de Direito egressos do Mestrado em Educação.

A disciplina de Processos Pedagógicos no Ensino Superior objetiva instigar os mestrandos a revisitar, revisar, acrescentar, substituir e construir conhecimentos para buscar uma prática pedagógica crítica e transformadora e, para tanto, seu desenvolvimento ocorre por meio de análise e discussão das correntes pedagógicas brasileiras e sua influência no processo educacional, exploração e construção de textos sobre processos pedagógicos contemporâneos, discussão e vivência das principais técnicas de ensino adequadas a docência do ensino superior e contextualização dos temas que afetam a prática pedagógica no estágio de formação supramencionado.

Nesse contexto, entende-se que o professor precisa empenhar-se em reunir condições para, com o apoio da instituição de ensino superior onde leciona, tornar-se apto a preparar o jovem estudante para as mudanças e inovações do mundo, possibilitando ao mesmo ser um sujeito autônomo, participativo, criativo, pronto para o domínio das novas ferramentas de trabalho exigidas ao exercício de sua profissão, pois a sociedade contemporânea está passando por uma série de modificações estruturais, obrigando todos aqueles que estão envolvidos no processo educativo a reavaliar o que estão fazendo no sentido de promover a educação e a tentar alinhar esse esforço à realidade que existe fora da instituição acadêmica. “A mudança paradigmática no advento da Sociedade do Conhecimento desafia as instituições de ensino a repensarem a prática pedagógica oferecida nos meios acadêmicos” (BEHRENS, 2000, p. 89).

E para melhor compreensão das expectativas que envolvem o processo educativo atualmente, a disciplina de Paradigmas Contemporâneos da Educação

serve como suporte, pois analisa reflexivamente os paradigmas contemporâneos e sua influência na docência no ensino superior; discute a prática pedagógica do ensino superior; levanta, analisa e propõe questões relevantes à opção paradigmática do profissional docente e leva o mestrando a produzir conhecimento próprio sobre os paradigmas na educação.

Na disciplina de Formação de Professores do Ensino Superior, a qual também traz contribuições significativas ao estudo por tratar da formação do professor do ensino superior, salienta-se que atualmente o professor é um profissional reflexivo, cuja atividade se alia à pesquisa. Formar professores é, segundo a disciplina, propiciar habilidades didático-pedagógicas a pessoas que desejam trocar conhecimentos e têm aptidão para fazê-lo, uma vez que “vivemos num espaço paradoxal que apresenta como desafios para pensar e agir a educação.” (ROMANOSKI, 2002)

A obra de Marcelo (1999) é estudada na disciplina para explicar que a formação de professores deve ser um processo contínuo integrada ao movimento de mudança curricular e ao desenvolvimento organizacional da instituição de ensino, assim como aos conteúdos acadêmicos e a formação pedagógica. Porém, considera que é necessário que haja também a integração entre teoria e prática, individualizada para as necessidades e características de cada professor ou equipe e oportunizadora de momentos em que professores possam questionar suas próprias crenças e práticas profissionais, uma vez que a formação de professores visa a mudança da prática pedagógica.

A importância da disciplina para a pesquisa se dá na medida em que analisa as atuais tendências da formação de professores para a iniciação e desenvolvimento profissional visando uma intervenção na prática pedagógica e examina as atuais

perspectivas da pesquisa na área de formação de professores e suas possibilidades na profissionalização do professor do ensino superior, pois o professor de Direito, como já mencionado anteriormente, nem sempre tem a preocupação com sua profissionalização na área da docência.

Assim, a análise-descritiva do ambiente do Mestrado em Educação Rui Barbosa e o estudo das concepções de ensino aprendizagem nele abordadas permitem uma inserção na prática pedagógica daqueles que buscaram neste programa de pós-graduação fundamentos para sua própria prática pedagógica, após terem se graduado em Direito. Os resultados desta opção voltada à formação continuada para exercício do magistério superior nos cursos de Direito serão apresentados no capítulo que se segue, onde estão o confronto entre a teoria sustentada pelos egressos do Mestrado no que se refere à atuação do professor de Direito em sala de aula e a prática por eles adotada.

“Se a competência profissional tem um caráter dinâmico, e sempre vai se constituindo coletivamente, ela se coloca no horizonte, como ideal a ser alcançado.”

Terezinha Azeredo Rios

5 CONTRADIÇÕES ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os professores de Direito que realizaram o Mestrado em Educação têm uma trajetória parecida na sua opção e busca de formação para o magistério superior. Formaram-se em Direito, tinham a intenção de advogar. Ao surgir a oportunidade para lecionar, buscaram a especialização em Didática do Ensino Superior. Atualmente, são mais professores do que advogados.

Considerando os objetivos, tanto o geral quanto os específicos que conduziram o presente estudo, quais sejam, identificar as influências do Mestrado em Educação na prática do professor de Direito que atua nos cursos em nível de graduação, os motivos que levaram os professores de Direito a buscarem o Mestrado em Educação e não o Mestrado em Direito; a concepção que os docentes que cursaram o Mestrado em Educação têm de “ensino crítico do direito” e quais as propostas pedagógicas dos advogados/professores a partir da conclusão do Mestrado em Educação, e após a análise dos dados obtidos, os resultados da pesquisa são apresentados neste capítulo.

As categorias de análise, elaboradas para melhor explicitar os resultados da pesquisa, tomaram por base os próprios objetivos propostos, sendo que a sistematização e posterior análise dos dados levantados foram organizados a partir das visões tanto dos professores pesquisados quanto da visão de seus alunos, uma vez que também foram ouvidos, a fim de que não ocorresse parcialidade nos resultados.

5.1 AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DOS EGRESSOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO A PARTIR DE SUAS DISSERTAÇÕES.

Os professores de Direito que buscaram o Mestrado em Educação desenvolveram suas pesquisas de forma a propor alternativas ao ensino do Direito o qual, segundo o entendimento dos mesmos, não mais atende as exigências atuais propostas pela sociedade à educação superior.

Nesta vertente, ao estudar os elementos que responderiam sua questão, “A partir de uma pedagogia da alteridade, como poderíamos redefinir os meios e os objetivos do ensino jurídico na formação dos operadores do Direito como profissionais comprometidos com a ética da libertação?”, o pesquisador conclui, quanto à prática pedagógica preponderante nos cursos jurídicos, “que é necessário o término do processo de ‘filicídio’ nas Faculdades de Direito, ou seja, da morte cultural do aluno através da alienação pedagógica” (ALMEIDA, 2000, p. 156).

No capítulo que reserva à análise didático-pedagógica do ensino jurídico, afirma a necessidade de um repensar da prática mencionada, trazendo à tona questões como a visão e a prática interdisciplinar, a substituição da aula-conferência pela aula dialogada, salientando que:

no caminho da produção de conhecimento significativo para a realidade concreta do homem brasileiro, a mera reprodução, a repetição e a cópia nos meios acadêmicos podem ser ultrapassados. Em lugar destas antigas metodologias, apresenta-se o “aprender a aprender”, o “ensino com pesquisa”, propostas que constituem uma verdadeira instrumentalização do aluno, no sentido de prepará-lo para um mundo onde o conhecimento altera-se minuto a minuto (p. 78)

Por meio de sua assertiva, portanto, conclui-se que sua opção metodológica está voltada para uma prática em que a reprodução do conhecimento deve ser superada, a fim de garantir ao aluno um aprendizado contínuo e com autonomia.

Traz ainda a necessidade da realização de pesquisa no processo pedagógico, citando Beherens (1996, p. 80) para fundamentar sua idéia em uma proposta metodológica que:

propõe que alunos e professores passem a ter produção própria, que sejam criativos e inovadores. Não se trata só de acessar as informações existentes (ponto de partida), mas também deve utilizá-las para construir um novo e próprio conhecimento.

Por fim, sustenta que embora as transformações necessárias ao ensino jurídico sejam extremamente complexas, representam uma possibilidade de solução da atual crise do Direito, que para ele se encontra distante do povo e de suas necessidades, alertando que as instituições de ensino, os professores e os alunos de Direito “são frutos de um sistema educacional deficitário que impera no Brasil há mais de um século e meio” (p. 158).

A preocupação do professor com o compromisso assumido na docência para desenvolver, por meio do ensino do Direito, uma consciência crítica nos futuros bacharéis bem como com as práticas a serem aplicadas em sala de aula para atingir tal fim fica evidenciada em sua dissertação, o que nos leva a crer que foi “plantada uma semente” no momento em que teve a oportunidade de conhecer os vários paradigmas da educação. De suas reflexões emergem as novas alternativas pedagógicas que sugere para o ensino jurídico. A identificação de mudanças na sua prática como docente, entretanto, será discutida no tópico seguinte.

Dando continuidade à análise das dissertações, a pesquisa realizada por outra professora egressa do Mestrado, e que leciona a disciplina de Direito Civil, traz uma veemente crítica em relação à forma como o Direito é ensinado. Ela parte do pressuposto de que o ensino jurídico “é dogmático, o que impede a formação de profissionais dotados de uma visão transformadora da sociedade e de sensibilidade

para a construção de uma sociedade democrática, justa, igualitária e cidadã” (CORDEIRO, 1997, p. 4). Já na introdução de seu trabalho, traz a seguinte afirmação:

nos Cursos de Direito vige, ainda, a plena e absoluta autoridade do docente. Ele impõe as regras que norteiam os papéis a serem desempenhados em sala de aula. Aliás, tem que conseguir isso se pretende ser aceito por seus pares. Essa imposição é facilitada na medida em que os alunos encontram-se habituados a um ensino assentado na repetição, na reprodução e numa postura acrítica, mostrando-se seduzidos diante da tradição dos que ocupam o lugar do saber jurídico .

É possível vislumbrar três elementos que a professora identifica na prática do professor da área jurídica e que são importantes ao presente estudo, uma vez que trazem indícios sobre como concebe a prática que deve ser utilizada em sala de aula. Primeiramente, afirma a existência de uma conduta autoritária do docente da área jurídica diante de seus alunos, bem própria do paradigma tradicional da educação. Na seqüência, justifica esta postura pela necessidade de afirmação do professor de Direito perante seus pares, que predominantemente adotam uma prática pedagógica voltada para a “arte da exposição” e esperam o mesmo dos demais docentes, uma vez que a sua própria formação está impregnada do paradigma positivista da ciência do Direito e de seu método lógico-formal. O terceiro e último aspecto considerado está voltado para a afirmação que faz acerca da conduta dos alunos. Para ela, os acadêmicos vêem o professor como detentor de “verdades absolutas” do Direito abstrato, dogmático, a-histórico, desconectado da realidade social, tão acostumados estão à reprodução de conhecimentos e à valorização da boa oratória, sem possuírem a preocupação de buscar o conhecimento de um novo Direito, contextualizado, em consonância com a sociedade concretamente existente.

A linha de pesquisa desenvolvida está voltada para a análise de um ensino jurídico mais crítico que, contrariamente aos ensinamentos de Kelsen, proponha

uma reflexão sobre o estado do mundo e não só sobre a interpretação das leis, o que significa o assumir uma postura ideológica por parte dos professores. Para tanto, a pesquisadora analisa a proposta dos chamados “professores alternativistas”, assim denominados por serem adeptos do Direito Alternativo, que não têm o olhar voltado à formação do jurista, preocupando-se sim com a educação da comunidade, a fim de que os diversos segmentos da população possam participar diretamente na solução de seus conflitos. Neste contexto, os professores de Direito estariam preocupados em “desmistificar a soberba, a neutralidade, a pompa e o enciclopedismo, elementos hegemônicos, por meio de uma ação pedagógica fundada na leitura histórica do ponto de vista dos oprimidos” (1997 p. 50). Também faz considerações sobre a ciência na construção do conhecimento. Mas o aspecto de sua dissertação que mais demonstra influências do Mestrado em Educação no que se refere à sua prática como professora de Direito é identificado por meio da análise que faz da importância da pesquisa na construção do conhecimento, como é possível perceber por meio da seguinte afirmação:

Nos cursos jurídicos, a pesquisa representa a possibilidade de instrumentalização científica ao lado da conotação educativa, na medida em que inclui a elaboração própria, teorização das práticas e atualização permanente. Os discursos docentes, sob essa ótica, deixam de compor o processo de ensino, para dar lugar ao trabalho conjunto, de parceria, na criação do conhecimento (p. 73).

O paradigma do ensino com pesquisa, defendido pela autora, é uma proposta que tem poucos adeptos nas Faculdades de Direito, mas está fortemente marcado nas falas dos profissionais da educação na atualidade. A professora confirma a convicção dos educadores sobre a importância deste paradigma para o processo de aprendizagem, ao fundamentar seus argumentos em idéias de Libâneo (1984), quando afirma que:

Uma prática pedagógica no ensino do Direito vinculada à pesquisa, inserida no trajeto normal de formação histórica e capaz de ligar os conteúdos com a experiência concreta do aluno, proporciona elementos de análise crítica que o ajudam a ultrapassar a experiência, os estereótipos e as pressões difusas da ideologia dominante.

Ao propor, ao término de seu trabalho, que “professores e alunos dos cursos jurídicos tomem consciência de que no Direito não há verdades absolutas e que a reprodução da doutrina vigente representa a indiferença pelo caráter ideológico do discurso jurídico, reforçando as injustiças sociais”, das idéias da professora emergem algumas situações da prática pedagógica sustentada pela corrente progressista. Dentre elas, destaco a preocupação com a parceria entre professor e aluno no projeto pedagógico, a fim de que ocorra a produção de conhecimento significativo, ou seja, conhecimento que sirva para reduzir as injustiças sociais; o papel do docente, que ao deixar de reproduzir a doutrina vigente, passa a ser um mediador entre o conhecimento elaborado e a produção do aluno, considerando as exigências decorrentes das atuais relações sociais e, por fim, a preocupação em formar pessoas capazes de apropriar-se do conhecimento existente para construir conhecimento próprio.

Com uma proposta também voltada para uma prática docente que considere a reformulação dos processos de educação jurídica tradicional, outra pesquisadora, que também optou pela especialização “strictu sensu” em Educação, realizou um estudo de caso junto a um Escritório Modelo de Aplicação. Importa salientar que a citada professora atua tanto em sala de aula, ministrando a disciplina de Direito de Família para os segundo ano do curso de Direito, quanto no Escritório Modelo de Aplicação, lecionando Organização Judiciária .

Primeiramente, a pesquisadora faz uma leitura crítica do ensino do Direito da forma como ocorre, chamando de “ranço liberal dos Cursos de Direito o predomínio

de exposições verbais, com ênfase na repetição de conteúdos e na memorização, estratégias voltadas a disciplinar a mente e formar hábitos” (COSTA, 1996, p. 2)

Portanto, já de imediato é possível prever uma proposta pedagógica voltada para a concepção progressista da educação, em contraposição à escola tradicional.

A seguir, discorre sobre a criação e funcionamento do Escritório Modelo de Aplicação, onde lecionava as disciplinas de Estágio de Prática Jurídica Civil e Organização Judiciária I e II, no período da realização de sua dissertação. Aborda os progressos ocorridos desde a implantação do escritório, de sua responsabilidade, tanto no que se refere à estrutura administrativa quanto à participação dos acadêmicos, que passaram a ter a opção pelo “estágio supervisionado extracurricular voluntário”, concomitantemente à disciplina de Estágio Supervisionado.

Para discorrer acerca do Estágio como disciplina oportunizadora de uma relação entre teoria e prática, preliminarmente apresenta, nos pressupostos teóricos de sua dissertação, impressões sobre a relação professor, aluno e escola, onde foca as discussões na figura do professor e na concepção de ensino fundada no “aprender a aprender”. Suas observações sobre a postura do professor de Direito são relevantes, uma vez que, ao final desta pesquisa, sua própria prática em sala de aula será considerada.

Em sua análise, identifica-se, de imediato, a inquietação com os profissionais do Direito que se habilitam ao magistério sem a preocupação com a capacitação docente, o que se infere de seu próprio texto, quando afirma que:

em assumindo verdadeiramente o papel de professor, o próprio contexto estrutural do Curso tenderia a responder de modo a proporcionar melhores condições ao corpo docente. E ainda nesta linha de raciocínio, antevê que certamente se enxugariam os quadros de professores, oportunizando inclusive, a formação contínua, melhores salários, pesquisas constantes, produção do novo (p. 54, 1979).

Vasconcelos (2000, p. 1), ao realizar uma pesquisa sobre a formação do professor de ensino superior, onde trata com acuidade do comprometimento daqueles que se habilitam ao magistério, vai além ao assinalar que:

as questões da Educação, mesmo as mais complexas, não podem continuar sendo consideradas como problemas exclusivos dos pedagogos, mas sim de todo aquele que, ainda que em tempo parcial, se dedique ao magistério.

Quanto à prática pedagógica, a pesquisadora acena como uma dificuldade a ser vencida pelo professor dos tempos atuais: a adoção de uma postura:

aberta à formação integral e ao histórico de vida do acadêmico, de forma a estabelecer parcerias que possibilitem aos discentes alcançar a mudança que o final do século impõe, qual seja o de se transformarem em profissionais criativos, renovados, significativos e relevantes para a sociedade do conhecimento (p. 84).

Por fim, é na apresentação de sua proposta de reconstrução do estágio para o Curso de Direito da instituição por ela pesquisada, onde pretende desencadear um repensar crítico e reflexivo sobre a proposição do estágio como era ofertado e considerando a realidade histórica do ensino jurídico, que encontramos concepções pedagógicas de especial relevância para o presente estudo, quais sejam:

- a) necessidade de formação contínua do corpo docente não apenas na área jurídica, mas também na esfera da Educação, para a realização do que chama de “instrumentalização sistemática dos professores de uma escola de qualidade”;
- b) domínio dos recursos tecnológicos de todos os níveis;
- c) estabelecimento de parceria com o aluno na busca do ‘aprender a aprender’ e, portanto, almejando superar o que denomina de “eixo norteador da vigente estrutura de ensino: a reprodução” (p. 122), o que considera um grande desafio.

- d) construção coletiva, que se constituiria no momento de interação entre aqueles que compõem o grupo, com a exposição das experiências, buscando o confronto criativo das idéias e ações diferentes, sob a orientação do professor.

As propostas mencionadas são destacadas por evidenciarem, na teoria, a direção dada pela professora a sua prática pedagógica, que se coadunam com as idéias sobre o ensino do Direito na atualidade, concepções tanto de professores da área jurídica, que acusam uma crise no Direito decorrente da forma como o Direito é ensinado, como Warat (1977) e Ribeiro Jr. (2001), conforme já declinado em capítulo próprio, como das correntes didático-pedagógicas do Mestrado em Educação cursado.

O escritório de aplicação jurídica também foi tema de dissertação de outra professora de Direito, como resultado dos estudos realizados no Mestrado em Educação, trabalho no qual traz a interdisciplinaridade como forma de conduzir os trabalhos realizados no Escritório Modelo.

Existem aspectos no resultado de sua pesquisa voltados ao estágio supervisionado bem como à concepção de currículo. E como nas dissertações analisadas anteriormente, há forte crítica à prática pedagógica adotada nos cursos de Direito, como é possível identificar por meio de sua afirmação:

É notório que os cursos de Direito seguem a linha positivista, onde as transmissões de conhecimentos são a base do ensino jurídico. Local em que as repetições de idéias tornam-se comuns, trazendo grandes nomes que apenas reproduzem conhecimentos milenares, ocasião em que o domínio de conhecimentos acrícos tornam-se destaque entre a comunidade jurídica (p. 79).

E, neste diapasão, o trabalho prima pela análise de uma metodologia também sustentada pelo paradigma emergente, qual seja, a prática da

interdisciplinaridade, que defende como uma opção pedagógica em que o Direito, ao ser estudado, volta a fazer parte do contexto social do qual emergiu. Assim se expressa a pesquisadora acerca da prática interdisciplinar:

o grande argumento em favor da interdisciplinaridade é a possibilidade que dá ao ensino universitário de reajustá-lo às ciências humanas e às exigências da sociedade e proceder a uma revisão total dos métodos e do espírito desse ensino, evitando-se desse modo uma alienação do humano, prisioneiro de um discurso tanto mais rigoroso quanto mais separado da realidade global, pronunciado isoladamente em relação à ordem da realidade humana (p. 71.)

Considerando-se a concepção epistemológica dos cursos de Direito, tal como já exposto no primeiro capítulo da presente dissertação, onde a fragmentação dos conhecimentos é histórica, surpreende a convicção da autora, por sugerir à Academia Jurídica, na década passada, os pressupostos do pensamento complexo, posto que a interdisciplinaridade exige uma visão sistêmica capaz de provocar uma prática pedagógica transformadora.

Como bem assevera Zabala:

a interdisciplinaridade não é somente um conceito que explica as relações entre diferentes disciplinas, mas essa finalidade transforma-se em um conteúdo de aprendizagem que facilita o estabelecimento dos nexos e das relações entre as disciplinas, propiciando uma melhor compreensão dos problemas do mundo que nos rodeia para facilitar a elaboração de um conhecimento mais holístico e complexo. Portanto, mais válido para a integração ao conhecimento de alguns cidadãos e algumas cidadãs comprometidas com a melhoria da sociedade. (2002, p. 80)

E é justamente nessa perspectiva que se fundamenta o paradigma holístico, desafiando as Instituições de Ensino Superior, bem como seus professores a superarem a fragmentação e, assim, orientarem os alunos ao pensamento do contexto e do complexo, tal qual a realidade se apresenta.

Mas a proposta da professora é ainda mais ousada, haja vista que, concomitantemente à idéia da prática interdisciplinar, traz a seguinte proposição:

Dentro da instituição as mudanças ocorreriam através da limitação de vinte e cinco alunos por turma, quando o professor poderia ter acesso aos alunos de forma mais direta, propiciando a exposição-dialogada, integrando naturalmente o grupo e o interesse em aprender, possibilitando a realização de atividade de extensão através de seminários, debates, palestras, sempre de encontro com as expectativas dos aprendizes (p. 80)

Infere-se, a partir de tal asserção, que sua própria prática em sala de aula não se coaduna com as idéias sustentadas pelo paradigma conservador, ainda que tal ação pedagógica esteja fortemente presente em sua formação, a partir de sua graduação. As propostas pedagógicas que formula para a atuação docente possivelmente resultam de sua formação continuada e de sua própria experiência como professora, uma vez leciona as disciplinas de Prática Jurídica Cível e Organização Judiciária, e iniciou sua carreira docente em 1989, com alunos do quarto ano do Curso de Direito.

Em todas as dissertações que foram objeto de análise com o intuito de identificar as influências do Mestrado em Educação na prática pedagógica dos professores de Direito, foi possível detectar sugestões voltadas à proposição do paradigma emergente no trabalho realizado, como elo de interconexão entre: abordagem progressista, visão holística e ensino com pesquisa.

Nota-se, portanto, pelo exposto, que existe por parte dos professores o discurso voltado à compreensão e assimilação do paradigma progressista adotado na educação do ensino superior, bem como existem propostas de condutas docentes voltadas a este paradigma na busca de superação do paradigma tradicional, até hoje predominante nas Faculdades de Direito.

No próximo item, será analisada a prática pedagógica destes professores.

5.2 AS INFLUÊNCIAS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE DIREITO

Pelo exposto até o momento, a influência das leituras, discussões e reflexões ocorridas durante o Mestrado em Educação aos professores de Direito é perceptível, na medida em que tratam os temas da disciplina ministrada de maneira contextualizada, demonstrando que se preocupam, enquanto docentes, em trabalharem conteúdos úteis à sociedade e, por meio de suas dissertações, apresentam propostas condizentes com o paradigma progressista. Suas proposições, efetivadas após cursarem as disciplinas da especialização “strictu sensu”, e identificadas a partir da análise de suas dissertações e das entrevistas realizadas, demonstram inquietação quanto à continuidade de uma prática pedagógica alienante e defasada, incapaz de tratar o aluno como co-responsável no processo de apropriação do conhecimento.

Porém, neste ponto, é necessário considerar a prática pedagógica adotada pelos mesmos, pois traz indícios sobre as influências sofridas por estes professores para que seus alunos tornem-se profissionais comprometidos com a realidade e preocupados com as injustiças sociais, como eles próprios afirmam.

A prática pedagógica dos professores pela ótica dos alunos:

Esta categoria de análise considera a visão do aluno a partir da atuação dos docentes, cujas propostas quanto à prática pedagógica foram analisadas. Ao serem questionados sobre a forma como os professores conduzem suas aulas, é possível perceber a aceitação da didática adotada, mas com fortes resquícios da visão tradicional do processo de ensino, pois vêem no professor alguém que lhes traz informações, e não um orientador capaz de suscitar-lhes inquietação suficiente para

não se contentarem com a mera “apresentação” do conteúdo, instigando-os à busca da sistematização do conhecimento.

Nas palavras dos alunos:

As aulas são bastante dinâmicas e atualizadas. O professor possui uma didática bastante envolvente, lançando informações bastante pertinentes a todo o instante. Consegue deter a atenção da maioria com facilidade, tanto pelo conteúdo apresentado como pela maneira que o apresenta. (informação verbal, aluno do 1º ano)

Da afirmação, infere-se que sua concepção de didática *envolvente* está voltada para a atenção que o professor consegue dos alunos ao “lançar informações” e “apresentar” os conteúdos.

A valorização do professor como detentor do conhecimento é clara, como explicitado nas seguintes frases de outros alunos:

Prepara sua aula com exemplos práticos e de fácil compreensão, além de em suas aulas expositivas demonstrar conhecimento do assunto. Ela consegue passar o seu conhecimento com muita facilidade e naturalmente, sem precisar de muitos recursos. Aluno do 4ºano do curso de Direito. Muito bem. Explica o conteúdo com uma desenvoltura perfeita, que nos faz nos concentrarmos em sua matéria. (aluno do 1º ano) O professor desenvolve as aulas expositivamente, de modo didático e atualizado. Apresenta um esquema no início, que será devidamente explicado (informação verbal, aluno do 1ºano.) Aula expositiva. Passa a matéria no quadro, explicando de forma muito clara. (informação verbal)

Aula expositiva. Passa a matéria no quadro, explicando de forma muito clara. (informação verbal)

Tais afirmações valorizam a prática do professor centrada na transmissão dos conteúdos e na maneira clara como são apresentados, ao mesmo tempo em que fica evidente a atitude passiva dos alunos, e a ausência de recursos para envolvê-los na busca do aprendizado, que sofre algumas poucas exceções, como é possível inferir de:

O professor dá aulas em sua maioria explanativas, trazendo exemplos práticos e curiosidades que enriquecem a aula. Trabalha com livros (Maquiavel) e filmes, às vezes. Os esquemas do quadro negro são claros e organizados (informação verbal)

Observe-se que em um universo de 80 (oitenta) alunos pesquisados, apenas um mencionou o uso de livros e filmes como recursos utilizados pelo professor. Por outro lado, percebe-se por parte dos professores a preocupação em instigar a curiosidade dos alunos:

Ele planta nas nossas mentes uma curiosidade que nos faz pensar e refletir sobre os problemas contemporâneos. (informação verbal)

Primeiramente, a professora faz uma aula expositiva do conteúdo e de como temos de agir, depois colocamos em prática, mas sempre com a supervisão da professora (informação verbal)

Entretanto, é perceptível que a prática da aula expositiva não foi substituída por metodologias que privilegiem a pesquisa por parte dos alunos. Por meio dos questionários realizados com os acadêmicos, na verdade, evidenciou-se que os professores priorizam tal prática, tendo como recurso principal o quadro negro, muito embora conheçam e defendam em suas dissertações a proposta pedagógica de redução gradativa do espaço das aulas teóricas e a opção do ensino com pesquisa, por possibilitarem a busca do conhecimento por parte dos alunos.

O discurso, resultado das pesquisas que foram realizadas no Mestrado em Educação, portanto, não se revela na prática pedagógica adotada pelos docentes.

Mas, como bem assevera Ribas:

A construção/ reconstrução da competência pedagógica não é um processo rápido e fácil. Existem avanços e recuos, pois ela enfrenta resistências por parte do ambiente escolar, da formação e de experiências anteriores. Tendo passado por instituições formadoras com esquemas de formação, fica-se condicionado a enxergar a atividade pedagógica do ponto de vista da racionalidade técnica. É natural que a mudança seja lenta, pois nem sempre se admite as novas formas de conceber e interpretar o trabalho docente e o conhecimento disponível no mundo hoje. (2002, p. 75):

Portanto, as transformações na educação não ocorrem rapidamente, uma vez que a conduta do professor, como de qualquer outro profissional, tem raízes em verdades sedimentadas não só em sua formação acadêmica como também ao longo da profissão e as mudanças mais perceptíveis ocorrem a partir de um projeto pedagógico em que toda a instituição de ensino superior esteja engajada. Além de que, no tocante aos professores da área jurídica, cuja formação esteve sempre pautada por funções determinadamente políticas, como a manutenção e divulgação dos ideais ideológicos do grupo dominante, é comum a preocupação com a detenção do conhecimento jurídico - nem sempre interligado aos conteúdos de outras disciplinas, tais como Filosofia, Economia, Sociologia, por exemplo, tanto quanto a resistência em valorizar o espaço acadêmico como um lugar de interação entre conteúdos de áreas diversas, realidade social e necessidades profissionais atuais.

A idéia de se desenvolver uma prática interdisciplinar, por exemplo, dentre da concepção holística da educação, é acalentada por muitos professores, como foi possível perceber por meio das dissertações analisadas. Entretanto, até mesmo por ser bastante amplo o conteúdo do Direito, inovar na prática didático-pedagógica ainda é encarada como um risco à efetivação do aprendizado, por mais que se saiba necessária tal postura por parte dos docentes para atender as expectativas tanto dos alunos quanto da sociedade em relação à formação profissional do Bacharel em Direito.

Ainda assim, vale a pena salientar que mesmo diante das resistências e dos temores sobre a opção por práticas pedagógicas diferenciadas, é possível inovar, mesmo no ensino de disciplinas advindas da Ciência do Direito.

Esta idéia se conforma com a pesquisa desenvolvida por Balzan (2000) relativamente a tal situação, onde o professor, doutor em Educação, demonstrou a possibilidade de uma metodologia diferenciada no que se refere ao ensino do Direito Civil. Relata o estudioso que uma professora que ministrava tal disciplina realizou um trabalho junto aos seus alunos que teve início com a elaboração e conjunto do programa da disciplina e culminou com as pesquisas realizadas pelos alunos e as discussões sobre os resultados obtidos.

Temos, portanto, um exemplo de prática pedagógica que resulta na aquisição de atitudes por parte dos alunos que os tornam sujeitos do processo educativo e não meros objetos. Ainda assim, o autor apresenta algumas dificuldades provenientes desta opção metodológica, como se infere de sua exposição:

Não, não é fácil atuar dessa forma. Afinal, são mais de 60 alunos de um curso noturno, a maioria dos quais terá trabalhado o dia todo. São 60 trabalhos correções sucessivas até que atinjam o nível de professora, isto é, textos bem redigidos, com correção da linguagem, incluindo-se aqui, a utilização adequada de termos jurídicos. Assegurar a participação dos alunos, trabalhar com pontos de vista divergentes sem impor sua própria vontade e, ao mesmo tempo, sem cair no *laissez-faire*, exige capacidade de coordenação por parte do docente (BALZAN, 2000, p. 130).

Por fim, considera ainda as antigas concepções vastamente discutidas pelos membros da própria comunidade jurídica, ou seja, que com raras exceções, no ensino jurídico tem-se respostas prontas. O ensino é mais linear e a dúvida não constitui, em geral, aspecto a ser valorizado positivamente no processo de aprendizagem.

A possibilidade de alteração da prática pedagógica nos cursos de graduação, em que a preocupação com a forma como trabalhar os conteúdos é recente, desconsiderando até os dias atuais a concepção progressista do processo de ensino, como ocorre na grande maioria dos cursos jurídicos, envolve aspectos inerentes à vontade do professor. Além de que, como afirma Behrens (1996, p. 209),

“a proposição de alterar a prática pedagógica gradativamente, aponta que o professor tem o seu tempo, e este fator deve ser respeitado. Mudar com ruptura é audacioso e pode gerar dificuldades intransponíveis”.

O temor em arriscar, até mesmo devido às inúmeras dificuldades relativas à própria estrutura da educação no país, como salas superlotadas; falta de possibilidades de assumirem carga horária de trabalho a qual permita o desenvolvimento de projetos mais arrojados, entre outros fatores já explicitados incentivam a manutenção da prática tradicional dos professores que, a não ser por eventual realização de trabalhos em grupos ou debates, diferentemente do discurso apresentado nas propostas feitas, quase não adotam uma prática que leve o aluno a buscar o conhecimento. É que se pode identificar por meio de algumas afirmações de seus alunos:

“Suas aulas têm uma base no quadro e o professor procura realizar debates e mostrar os vários pontos de vista sobre um mesmo tema, fazendo os alunos refletirem e tirarem suas próprias conclusões”. (Informação verbal)

“No método tradicional: exposições no quadro, seguidas de explicações. Houve a utilização de trabalhos em grupo também”. (Informação verbal)

Em contrapartida, porém, é possível perceber também por meio de outras respostas obtidas na pesquisa realizada, que existe por parte dos professores a preocupação em demonstrar e valorizar o lado prático dos conhecimentos propostos, prática pedagógica defendida na abordagem progressista na educação.

Um aluno do curso comenta:

A referida professora ao expor os conhecimentos teóricos sempre tenta estabelecer um vínculo entre estes e o que pode perceber da carga de vivência que seus alunos trazem consigo para então proporcionar uma melhor forma de absorção do conteúdo científico pelos alunos. (Informação verbal)

E outro, assim se posiciona:

“São aulas expositivas, com grande quantidade de informações, situando a matéria na realidade do aluno”.(Informação verbal)

Desta forma, fica evidente que mesmo após a realização do Mestrado em Educação, predomina ainda por parte dos professores de Direito a figura do transmissor do conhecimento, característico do paradigma tradicional, “marcado pelo dizer o conteúdo por parte do professor que, desta forma, acaba por agir tal qual um palestrista, e pelo ouvir/memorizar o conteúdo por parte do aluno, que se torna, assim, um repetidor do que ouviu em sala de aula” (ANASTASIOU, 1998, p. 184) quando a proposta progressista, estudada e defendida pelos egressos em suas dissertações supõe-se que o “aprender a aprender” exige do profissional do magistério superior o domínio dos saberes relativos ao conhecimento, relativos à experiência adquirida até mesmo como alunos e relativos à pedagogia. Diferentemente do que se possa imaginar “embora o conhecimento seja condição necessária para o exercício da docência, ele não é condição suficiente” (ANASTASIOU, 1998, p. 187).

As exigências docentes se multiplicaram e tratar teoricamente das mesmas de maneira apropriada não significa que a prática terá se alterado. Como alerta Demo:

- Professor não existe para explicar a matéria, substituir leitura e elaboração, mas para mostrar caminhos de como se podem dominar temas com autonomia.
- Visão geral advém menos de explicação copiada do que de farta e sistemática leitura, seguida de elaboração na qual se dialoga com quem produz e com a realidade.
- O aluno precisa ver no professor pesquisador a motivação orientadora no rumo à pesquisa,
- O aluno sabe ler; portanto, aula que substitua leitura é ociosa e equivocada.
- A atividade de repassar conhecimento alheio é facilmente substituída pelos meios eletrônicos. (1993 p. 136)

O estímulo à pesquisa praticamente também é deficitário, demonstrando a opção por uma prática distante do discurso defendido, e a construção do conhecimento na forma como é concebida pela abordagem progressista não acontece, uma vez que participação dos alunos no processo de aprendizagem acaba se limitando a interpelações para compreender a aplicação da teoria jurídica em seu cotidiano.

Não se trata de negar a importância da aula expositiva, até mesmo porque favorece o alcance dos objetivos quando as explicações são elucidativas, e os conteúdos selecionados consideram o cotidiano do aluno, como nos casos expostos. Entretanto, atualmente, a ânsia pelo conhecimento e as facilidades em obter informação, graças aos avanços tecnológicos leva a expectativa cada vez maior de compreensão dos fenômenos humanos.

Morin (2001) trata da diferença entre explicação e compreensão com bastante propriedade. Afirma que:

Explicar é considerar o objeto de conhecimento apenas como um objeto e aplicar-lhe todos os meios objetivos de elucidação. De modo que há um conhecimento explicativo que é objetivo, isto é, que considera os objetos dos quais é preciso determinar as formas, as qualidades, as quantidades, e cujo comportamento conhecemos pela causalidade mecânica e determinista. A explicação, claro, é necessária à compreensão intelectual ou objetiva. Mas é insuficiente para a compreensão humana. (2001, p. 93)

Para o autor, a compreensão vai além por comportar “um processo de identificação e de projeção de sujeito a sujeito” (idem), sendo sempre subjetiva, e tendo por características a necessidade de abertura e generosidade.

A abertura pode ser interpretada como a busca de novos caminhos para a educação. Para tanto, é preciso que reconheça a educação como uma ciência e a docência no ensino superior como uma profissão que exige o domínio de conhecimentos peculiares ao exercício de tal função. E é neste sentido a

continuidade da presente pesquisa, já que na sua seqüência trata da opção dos professores por “instrumentalizar-se” para desempenho como docentes.

5.3 O PROFESSOR / ADVOGADO EM RELAÇÃO À OPÇÃO PELO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Em um momento na educação em que se soma à exigência de continuidade na formação em qualquer área do conhecimento o surgimento de diversas opções de Mestrado nas mais diversas áreas, a indagação que se fez é por que a escolha pelo Mestrado em Educação, considerando-se também que a opção pelo Mestrado em Direito é mais comum por parte dos profissionais da área jurídica que lecionam na graduação.

Ainda que tenham sido detectadas contradições entre o discurso e a prática pedagógica, verificou-se a partir das respostas obtidas nas entrevistas realizadas com os professores, que compreendem a opção pelo Mestrado em Educação como sendo necessária a aqueles que se habilitam a exercer o magistério superior.

As falas dos professores são claras neste sentido:

Minha opção pelo Mestrado em Educação se deu porque precisava de um suporte para ser professora. O profissional do Direito sofre o mal do amadorismo ao lecionar. A própria escolha pelo mestrado em Direito faz com que o professor de Direito seja um amador e minimizar o magistério é errado. (Informação verbal)

Fiz o Mestrado em Educação por considerar que é o curso que realmente prepara para a atuação docente. Posteriormente, fiz o Mestrado em Direito, como uma oportunidade que surgiu de aprofundar meus conhecimentos em sua minha de graduação (Informação verbal)

“Não me bastava querer praticar a docência, sentia necessidade de aprender como ajudar as pessoas a aprenderem”. (Informação verbal)

A escolha, entretanto, ainda representa uma exceção à regra, pois a opção por continuar a formação na área da graduação é mais freqüente, conforme

mencionado pelos próprios sujeitos pesquisados, pois, segundo eles, seus colegas defendem a idéia de que a escolha pelo Mestrado em Direito é a ideal para capacitá-los ao ensino do Direito. É neste sentido que afirmaram:

“Há o preconceito dos profissionais do Direito com relação ao Mestrado em Educação, pois entendem que não habilita a pessoa para ser professor da área jurídica”. (Informação verbal)

Fiz o Mestrado em Educação por considerar que é o curso que realmente prepara para a atuação docente. Mas só depois que conclui o Doutorado em Direito, uma amiga professora solicitou-me que realizasse um workshop sobre educação na área jurídica e, só então, pareceu-me que o mestrado estava sendo valorizado. Acredito que isto acontece porque os cursos da área de humanas são desvalorizados pelos profissionais da área do Direito, excetuando-se a Filosofia. (PDF) (Informação verbal)

As respostas trazem dois aspectos a serem discutidos dentro da presente proposta de trabalho. Primeiramente, que se trata de uma opção que considera tão somente o aprofundamento do conhecimento dos conteúdos, desconsiderando a qualificação didático-pedagógica tão necessária ao exercício do magistério, em qualquer curso em que o professor leciona.

Um dos motivos desta conduta, certamente, é a cobrança feita pelas instituições de ensino superior, muito mais no sentido da necessidade de atualização dos conteúdos ministrados por seus professores, do que de domínio dos conhecimentos necessários à profissão de professor.

Sobre tal concepção, Vasconcelos (2000) assevera:

Não se admite um professor que não “conheça” o assunto que pretende ensinar. E essa é, também, uma preocupação marcadamente presente na fala do próprio professor. Entretanto, ignora-se ou, na melhor das hipóteses, relega-se a plano secundário os condicionantes socioeconômico-políticos e filosóficos que permeiam a ação pedagógica e desconhece-se por completo os métodos e técnicas de transmissão de conhecimentos, as questões motivacionais que, certamente, interferem no processo de ensino-aprendizagem e desvalorizam, também, as discussões epistemológicas que envolvem esse mesmo processo. (2000, p. 25)

Interessante observar que o paradigma tradicional tão impregnado está no comportamento dos educadores, que mesmo quando se busca defender a idéia da necessidade de conhecer novas práticas que permeiem a conduta do professor em sua ação pedagógica, como o faz Vasconcelos, transparecem as características de uma postura em que o professor seria o detentor do conhecimento e o aluno apenas o sujeito passivo, pronto para recebê-lo, como se verifica quando o autor utiliza a expressão “desconhece-se por completo os métodos e técnicas **de transmissão de conhecimentos.**” (grifo nosso)

De qualquer forma, a preocupação mais voltada para os conteúdos na abordagem tradicional da educação era justificável, porque naquele momento da história, no processo de ensino o professor era tido como o “principal personagem” e o aluno um ser passivo, que deveria apenas repetir os conhecimentos propostos. Entretanto, na perspectiva progressista, onde o professor tem como foco de sua profissão a formação de sujeitos comprometidos com os conhecimentos voltados às mudanças pelas quais a sociedade está passando, há de se considerar a plena interação entre professores e alunos e seus esforços somados à obtenção do método de aprender.

Mas a preocupação com a idéia de se transmitir conhecimentos tão freqüente tem sido ao longo da história do ensino do Direito, onde sempre ocorreu a valorização da retórica em detrimento da formação pedagógica, que a dificuldade em romper a lógica anterior, introduzindo novas práticas no exercício do magistério jurídico não é tarefa fácil. Até mesmo porque não existe a devida valorização da educação como Ciência por muitos dos profissionais liberais que ingressam no magistério superior.

Em face da nova conjuntura, entretanto, a capacitação dos docentes nos cursos de Direito inclui preocupações com sua prática pedagógica, não mais sendo possível continuar pensando que as aulas de Direito, diferentemente das aulas de todas as demais áreas do conhecimento, prescinde do preparo didático-pedagógico por parte do professor, contrariando a seguinte afirmação:

“Diz-se que o professor de Direito precisa apenas de um discurso para sustentar a manutenção do conhecimento”. (Informação verbal).

De todo o exposto, conclui-se que a escolha do Mestrado a ser cursado por parte dos advogados que se habilitam ao magistério superior ainda recai, em grande parte, no Mestrado em Direito. Tal situação acontece porque a maior preocupação continua sendo não com a pesquisa voltada para como ministrar aulas que possibilitem ao aluno uma participação efetiva no processo de aprendizagem, mas sim com a pesquisa na área de atuação como profissional liberal.

É inegável que existe por parte de alguns outros profissionais da área do Direito a consciência sobre a importância da preparação para o magistério. Há, portanto, a esperança de que tal reflexão seja disseminada entre os profissionais do Direito que optam por lecionar, a fim de que se estabeleça a ponte entre a Academia e a sociedade, formando cidadãos e profissionais capazes de promover valores como a justiça e a solidariedade, levando em consideração que “quando buscamos o que é Direito, estamos antes perguntando o que ele vem a ser, nas transformações incessantes do seu conteúdo e forma de manifestação concreta dentro do mundo histórico e social.” (LYRA FILHO, 2003, p. 12)

E o ensino crítico do direito será um dos elementos importantes para esta formação, como é possível ser constatado a partir das conclusões apresentadas na seqüência sobre o tema.

“Para ser cidadão, é necessário que o indivíduo tenha acesso ao saber que se constrói e se acumula historicamente e ter condições de recriar continuamente esse saber”.

Terezinha Azeredo Rios

6 O ENSINO CRÍTICO DO DIREITO

Para uma melhor compreensão do que se denomina de ensino crítico, remetemo-nos aos ensinamentos de Morais (2000), que traz algumas reflexões acerca do que entende por criticidade. Lembra-nos que “senso crítico não é um mal humorado espírito de contradição, um tomar-se sempre posições contra” (p.55). E quando o presente estudo trata do ensino crítico, considera a acepção da palavra segundo a qual, derivada do verbo *krino*, significa as ações de discernir, de distinguir, de interpretar e julgar. E no que se refere à educação, também se observa a realidade do aluno.

Neste sentido, a crítica quanto ao processo de ensino dar-se-á em diversos momentos, tais como: na avaliação do programa de estudos proposto, o qual deve levar em consideração temas relacionados ao cotidiano do aluno e às situações que enfrentará como profissional, como apontado por Capella :

El aprendizaje innovador exige mirar más Allá de la universidad, hacia fuera de ella. Pide sensibilidad hacia los problemas reales, objetivos, que tiene hoy la existencia de las gentes. Problemas en su trabajo, mayormente de naturaleza no intelectual; problemas en sus condiciones de existencia. Un universo de problemas que quizá no transpase los invisibles muros de las instituciones académicas pero que es posible percibir eliminando las anteojeras de comodidad y suficiencia que “naturalizan” una situación de privilegio. La percepción de esos problemas es lo que hace posible evitar su manifestación traumática; cada generación de personas ha de hacer frente a las de su propio tiempo. (1955, p. 39)

A busca do trabalho de parceria com o aluno, o qual se sentirá motivado pelas relações feitas entre suas necessidades de aprendizado e os temas abordados; a forma de avaliar o aprendizado, para oportunizar a identificação dos erros e redução de sua incidência também são caminhos para se concretizar a

proposta progressista da Educação, caracterizada por almejar uma educação que propicie uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora.

A motivação do aluno importante, por isto sua realidade deve ser considerada, pois, como afirma Moraes (2000, p. 69):

Se o aluno quer crescer na sua vida escolar, ou se ao menos os professores querem orientá-lo para isso, a participação tem que ser o lema da relação ensino-aprendizagem. Nisso necessariamente tem destacado papel o princípio da criticidade, desde que as coisas se movimentem numa linha em que seja encontrado equilíbrio entre ação e comedimento; isto é, sempre buscar a avaliação crítica, mas sabendo deter-se temporariamente ante aquilo para que o aluno não se sente preparado.

A Autora demonstra que o exercício do senso crítico não ocorre com alunos apáticos, desinteressados pelos temas trabalhados em sala de aula. Mas também que ao professor cabe perceber em quais momentos é possível buscar a criticidade, haja vista que o aluno nem sempre está preparado. E no ensino do Direito, onde é necessário esclarecer as relações entre a tentativa de regulação das condutas e como a mesma se aplica aos diferentes grupos sócio-econômicos, o aprendizado da ação crítica exige um cuidado maior, para que não ocorram julgamentos preconcebidos, que representariam obstáculos ao estudo do direito, por levarem à incredulidade quanto àquilo que é ensinado.

6.1 A CRITICIDADE NO ENSINO DO DIREITO SOB O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES

Com a análise das dissertações dos professores pesquisados, foi possível perceber que existe uma preocupação com o ensino jurídico voltado a possibilidade de desenvolver nos alunos a criticidade, pela própria natureza do Direito, uma vez que sustentam que "existe a latente necessidade de que o fenômeno jurídico seja

estudado na mesma proporção em que o meio social se transforma para não se tornar obsoleto dentro de uma realidade para a qual foi criado” (COSTA, 1996, p. 45).

Também das dissertações se extraem as seguintes idéias sobre o tema tratado:

A escolha da forma de se ensinar o Direito significa não só a preocupação assimilação de conteúdos a serem compartilhados, mas também uma postura política. A doutrina jurídica traz embutida uma ideologia responsável por uma visão social conservadora, que preserva a alienação feliz, possibilitada pela repetição de conteúdos, em um momento da história em que o diálogo e o enriquecimento mútuo na troca de experiências e perspectivas são necessários devido ao pluralismo cultural. (1997, p. 46)

Não somente em seus textos, mas também em suas entrevistas, os docentes deixam transparecer a preocupação com uma prática pedagógica onde as responsabilidades na sistematização do conhecimento são compartilhadas entre professor e aluno, conhecimento este comprometido com a realidade social.

Neste sentido, os professores se manifestaram: *“de um modo geral, trabalhamos (docente e discentes) o conhecimento jurídico a partir de uma relação dialógica, visando desenvolver um processo de emancipação”* (P D F) (Informação verbal)

Há massificação na formação do profissional do Direito que as IES estão formando. É difícil individualizar o ensino e realizar a avaliação contínua, que é o ideal, devido à quantidade de alunos que há em sala de aula. Mas o professor pode e deve, ainda assim formar massa crítica. (Informação verbal)

Demonstram preocupações com a relação que mantêm com os alunos, com a escolha dos conteúdos que devem ministrar, com as formas de avaliação, considerando as exigências atuais na educação e a importância em levar os

estudantes de Direito a uma atitude crítica, conduzindo-os a perceber as implicações da lei com o poder.

“O conteúdo é um grande pretexto para o crescimento de ambas as partes”.
(Informação verbal)

Portanto, ainda que precisem ser superadas algumas dificuldades, tais como o número de alunos em excesso em sala de aula e a preocupação dos acadêmicos de Direito em memorizar conteúdos apenas úteis a aprovação de concursos, como poderá ser constatado no tópico posterior, os professores reconhecem a importância que desempenham para a formação não só profissional, como humana dos acadêmicos de Direito, tal qual a proposta da perspectiva progressista da Educação, comprometida com as necessidades dos tempos atuais.

6.2 SOB O PONTO DE VISTA DOS ALUNOS

As questões propostas aos alunos buscando identificar o enfoque crítico do Direito possibilitado por seus professores foram voltadas ao conteúdo ministrado, uma vez que se espera que esteja voltado à realidade atual, e sobre a importância da disciplina ministrada para a formação profissional. Por se tratar de acadêmicos que têm a possibilidade tanto de atuarem como advogados, como de exercerem funções públicas, na área da magistratura, do Ministério Público, da Procuradoria, dentre outras, percebeu-se, ao analisar as respostas, que existem conteúdos que consideram importantes para o ingresso na carreira pública, sem que façam qualquer relação com a realidade ou a necessidade de apreendê-los para o exercício profissional.

Assim se expressam os alunos ao serem perguntados a respeito da importância da disciplina para sua formação profissional:

“É de grande importância, pois acredito que nos concursos que irei prestar vou precisar da matéria ministrada”. (Informação verbal)

“A informação, na minha opinião, para o curso de Direito fundamenta apenas a teoria, mas de aplicação profissional não vejo muita utilidade”. (Informação verbal)

Mas, em sua maioria, os alunos trazem as seguintes respostas sobre tema:

“A importância da disciplina está na capacidade de desenvolver habilidade crítica”. (Informação verbal)

“Muito importante, pois é uma área que faz parte do dia a dia de todos, atinge a todos, profissionalmente ou não”. (Informação verbal)

“É de grande importância, pois não basta teoria, mas sim a aplicação desta nos problemas que surgem diariamente”. (Informação verbal)

“Como futuro jurista,devo ter conhecimento de como a máquina administrativa funciona e fazer o possível para contorná-la, uma vez que sua mudança é algo praticamente impossível e utópico”. (Informação verbal)

“Além de se ruma disciplina de grande importância tanto para concursos como para conhecimento próprio, quem irá advogar terá grande possibilidade de se deparar com uma ação na área” (Informação verbal)

“A disciplina surge como oportunidade análise e crítica da sociedade em que vivemos e tentativa de achar novos caminhos, soluções para os problemas. A visão de mundo que ganhamos é a base para a vida profissional toda”. (Informação verbal)

“É de grande importância, tendo em vista a relação teoria e prática”. (Informação verbal)

Sobre a relação teoria e prática oportunizada pelos professores, grande parte dos alunos sinalizou a preocupação dos docentes em apresentar exemplos práticos sobre os conteúdos.

Ante o exposto, é possível afirmar que ao ministrarem as disciplinas, os docentes procedem dentro da concepção de “ensino crítico do direito” apontada por Moraes (2000) , que traz as seguintes marcas:

Detecta-se, no que se estuda, real integração ao viver (pessoal ou, futuramente, profissional)?

Em que medida, às vezes com intenções doutrinadoras, dá-se mais emascaramento ou distorção da realidade social? (2000, p. 70)

Os professores pesquisados, egressos do Mestrado em Educação Rui Barbosa, que adota a abordagem progressista - na qual a construção de conhecimentos se dá na busca da transformação da realidade - privilegiam, na medida do possível, conteúdos que estão voltados ao cotidiano dos alunos.

No ensino do Direito, contudo, considerar sua função social e o papel social exercido pelos que o operam é de fundamental importância. E ao professor cabe levar o aluno a ter autonomia intelectual e construir sua própria aprendizagem, conforme as idéias preconizadas no próprio curso em questão.

Dentro do contexto desafiador da educação superior, que exige do professor da área jurídica uma formação que oportunize ao estudante de Direito uma sólida formação geral e humanística, com a capacidade de julgamento e tomada de decisões e domínio de métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito - uma vez que o interpretar e o julgar são constantes na prática jurídica, percebe-se que poucas são as mudanças práticas decorrentes dos estudos realizados na especialização "strictu sensu", contrariando as expectativas, uma vez que existe um discurso veemente por parte dos egressos do Mestrado em Educação na defesa de uma prática pedagógica capaz de superar o formalismo e o dogmatismo do Direito.

No capítulo seguinte, retomo as inquietações que me acometeram e instigaram à realização desta investigação, descortinando as 'certezas provisórias' dela provenientes.

“Completo-se uma jornada.

*Chegar é cair na inércia
De um ponto final.*

*Na euforia da chegada,
Há um convite irrecusável
Para uma nova partida”.*

Helena Kolody

7 A GUIA DE CONCLUSÃO

Como evidenciado no início deste trabalho, a intenção ao realizar a pesquisa foi de encontrar respostas às minhas inquietações como professora de Direito, uma vez que acredito que devam existir caminhos para uma prática pedagógica transformadora na área jurídica, a qual envolva os acadêmicos, levando-os a transpor ideologias propostas por uma minoria que se sustenta no poder, em detrimento de ideais de justiça social e da resolução dos conflitos sociais. Para tanto, a pesquisa considerou o percurso feito por educadores que, por meio de seus estudos, demonstram também buscar novos rumos para o processo de ensino e de suas relações.

As exigências atuais por mudanças na esfera da educação apresentam a professores de todas as áreas do conhecimento um desafio sem precedentes na história. Consideraram-se, além dos obstáculos comuns enfrentados por todos os professores das mais diversas áreas, ante as aceleradas transformações sociais, as barreiras próprias da formação do Bacharel em Direito.

Existem alguns docentes que resistem em assumir as conseqüências da prática pedagógica por eles adotada, uma vez que a carreira docente dos profissionais da área jurídica é marcada, como exposto no presente trabalho, pela associação ao exercício de uma função tradicional de operador do Direito, o que propicia a prática pedagógica centrada na reprodução do conhecimento tido como verdade absoluta e privilegia a fragmentação do saber, características dos paradigmas conservadores.

É certo, entretanto, que para tornar o ensino do Direito mais humano, como proposto na atualidade, é necessária uma nova maneira de ensinar. Espera-se dos

professores o compromisso com a proposta de inovações para uma prática pedagógica onde aprender significa a busca pela identidade vinculada à realidade em que se vive e já é possível identificar em alguns professores de Direito a preocupação com o procedimento por eles desencadeado na graduação.

Uma evidencia desta preocupação é a opção feita por docentes que cursaram o Mestrado em Educação, atendendo às exigências atuais da educação jurídica, no que se refere ao envolvimento maior do professor com o processo de ensino e sua evolução.

A pesquisa desenvolvida junto a professores de Direito que cursaram o Mestrado em Educação Rui Barbosa e a seus alunos foi justamente procurando identificar, a partir do confronto das informações obtidas, uma resposta para a seguinte questão: “Quais as influências do Mestrado em Educação na postura didático-pedagógica dos bacharéis em Direito, que atuam na docência do ensino superior?”

As alterações esperadas na prática pedagógica destes professores de Direito, egressos do Mestrado em Educação Rui Barbosa foram, portanto, no sentido do repensar a forma como ensinar o Direito, considerando as exigências atuais na educação e a importância em levar os estudantes dos cursos de Direito a uma atitude crítica, associando a teoria da perspectiva progressista da educação à prática em sala de aula.

Então, pela via da pesquisa qualitativa, na modalidade de Estudo de Caso, realizei o presente estudo. O levantamento dos dados foi feito por meio de revisão bibliográfica, análise documental e também através de entrevistas e questionários realizados tanto com professores quanto com os alunos, apontando para as

transformações ocorridas na educação nos últimos séculos e para como os sujeitos do processo de aprendizagem têm se comportado diante delas.

O número de sujeitos envolvidos na pesquisa demonstra que não são muitos os professores de Direito que optam por realizar o Mestrado em Educação na instituição investigada. Tal fato também serviu de indícios sobre a postura didático-pedagógica do professor da área jurídica, por retratar que, ante a necessidade de continuidade da formação, predomina entre os docentes a opção por aprofundamento em sua área de formação, mesmo sofrendo do amadorismo sobre técnicas pedagógicas desenvolvidas na educação, capazes de orientar o trabalho realizado em sala de aula.

Por outro lado, a escolha por parte de alguns docentes a fim de se capacitarem ao exercício do magistério, através da realização do Mestrado em Educação, demonstra, como já salientado anteriormente, comprometimento efetivo com a formação de pessoas. Indica também a consciência de que o magistério é uma profissão como qualquer outra, ou seja, requer formação adequada. E o processo de desenvolvimento profissional exige do professor, mesmo daquele que acredita deter a competência didático-pedagógica, a avaliação constante de sua própria atuação em sala de aula, sem o que não é possível atender as novas demandas da educação.

Foi possível identificar, ainda, as concepções didático-pedagógicas que o Mestrado em Educação Rui Barbosa objetiva trabalhar com seus alunos/professores neste sentido, levando-os a perceber que o compromisso do professor em seu proceder pedagógico, num sentido mais amplo do que a simples transmissão de conhecimentos ou experiências profissionais, é uma questão sobre a qual aqueles

que se habilitam ao exercício do magistério superior devem estar constantemente em processo de reflexão. Afinal, educar significa mais do que instruir.

Os resultados dos estudos realizados durante o curso pelos professores demonstram influências no seu trajeto profissional, conforme se identifica por meio de suas falas, marcada pela compreensão de que o contexto em que o Direito é ensinado na atualidade está longe do discurso retórico falacioso que produzia um conhecimento desvinculado de qualquer preocupação de caráter sociológico, antropológico, econômico ou político.

Suas dissertações apresentam as reflexões que foram propiciadas nos estudos realizados no Mestrado, principalmente no que se refere à abordagem progressista. É certo, entretanto, que a efetiva mudança de postura docente e adoção das novas metodologias fundadas na perspectiva progressista da educação não basta apenas reflexão, muito embora seja o primeiro passo. Por mais sincera e consciente que seja a vontade dos professores no sentido de ultrapassar os velhos modelos, o que é possível perceber por meio de seus discursos, existem diversos fatores que envolvem as mudanças no processo de ensino, ressaltando-se, entre eles, o trabalho em conjunto tanto entre os docentes dos cursos de Direito quanto entre eles e as instituições onde os mesmos lecionam, para a elaboração de um projeto pedagógico voltado ao desafio dos problemas que serão enfrentados pelos futuros profissionais.

Mas sua prática pedagógica não se coaduna completamente com as propostas sustentadas, uma vez que defendem a idéia do ensino com pesquisa, bem como acalentam uma prática pedagógica interdisciplinar, enquanto suas aulas são basicamente expositivas (excetuando-se, é claro, as disciplinas lecionadas no Estágio, aos 5º anos) e os conteúdos continuam sendo trabalhados de maneira

fracionada, sem propor trabalhos capazes de propiciar as relações entre o Direito e áreas do conhecimento concernentes a ele, tais como a Sociologia, a Filosofia e a Economia.

Um dos fatores que explicam a distancia entre o discurso e a prática dos professores pesquisados certamente é avanço rápido que se deu nas últimas décadas nas tendências da educação, buscando acompanhar as rupturas ocorridas nas Ciências. Na verdade, muitos dos docentes ainda estão assimilando a idéia que para levar o aluno a aprender não basta conhecer o conteúdo da disciplina. Neste sentido, o artigo intitulado “A Formação Pedagógica do Professor Universitário e os Desafios para o Século XXI”, apresentado no XII Encontro de Didática e Práticas de Ensino, realizado em Curitiba em 2004, um grupo de pesquisadores foi extremamente feliz ao esclarecer que “A distância entre os discursos mais progressistas acerca dos avanços nas propostas de ensino, sobretudo a partir da década de 80, e o ensino implementado junto aos alunos, tem apresentado contradições muito freqüentes nas práticas dos professores em geral.” (2004, p. 73) Ainda assim, é possível afirmar que o curso trouxe avanços à prática pedagógica destes professores, uma vez que há por parte deles a preocupação em utilizar nas explicações dos conteúdos trabalhados exemplos da vida cotidiana e os alunos participam, propiciando-se aulas dialogadas, fato não muito comum nos cursos jurídicos.

Mesmo no que se refere à opção pelas aulas expositivas, é claro que é preciso considerar que tal prática tem sua importância, sendo desaconselhável apenas quando não dá margem a outras práticas didático-pedagógicas. E mesmo a adoção de novas metodologias deve ter critérios bastante definidos para que se alcance o objetivo proposto.

A controvérsia está em que a concepção emergente da educação, segundo a qual a sistematização do conhecimento é feita em conjunto por professores e alunos, sustenta a redução das aulas expositivas para a adoção de práticas que possibilitem ao aluno compromisso maior com seu próprio aprendizado, desde o ingresso no curso superior.

Constata-se, portanto, que a proposta de transformação da sociedade a partir da ação coletiva, crítica e criativa de alunos e professores, que é sustentada pela abordagem progressista adotada pelo Mestrado em Educação Rui Barbosa foi assimilada pelos sujeitos da pesquisa de maneira marcante no plano do discurso, mas de forma ainda tímida na prática. Certamente, a natureza pragmática do Direito não facilitou a adoção de metodologias diferenciadas.

O ensino crítico do Direito pressupõe práticas pedagógicas que privilegiem conhecimentos integrados ao cotidiano, tanto pessoal quanto, e principalmente, profissional dos alunos. E, neste contexto, o professor precisa estar sempre aberto à utilização dos mais variados recursos e procedimentos didáticos. Conquanto os professores não aproveitem completamente as vantagens proporcionadas pelos avanços tecnológicos, aumentando a motivação e, conseqüentemente, sustentação ao aprendizado, como, por exemplo, orientando seus alunos em pesquisas de fatos sociais realizadas por meio de “sites”, para a proposição de discussões posteriores, ou propondo a construção do conhecimento jurídico a partir de análises de filmes que abordam conflitos sociais, é certo que não basta a proposição de inovações metodológicas na ação educativa para que sejam atendidas as expectativas acerca da sistematização coletiva do conhecimento.

Uma vez que foram pesquisados professores e alunos, é possível apontar algumas dificuldades encontradas à adoção de novas metodologias, dificuldades estas que derivam do sistema educacional brasileiro e do ensino tradicional em que todos fomos educados: a passividade do aluno, que tende a aceitar o que o professor diz como verdade, sem desejar pesquisar ou(re)pensar o conhecimento, pois entendem que esta é responsabilidade exclusiva do professor; a formação, desde os primeiros anos de escola até o ensino superior, realizada por meio de disciplinas isoladas e métodos tradicionais de ensino; as salas de aula cada vez mais cheias, impossibilitando práticas que atinjam a todos os alunos; falta de valorização da educação como um todo, que acaba por se refletir na graduação, onde há estudantes que têm limitações que deveriam ser detectadas e supridas antes do ingresso no ensino superior.

Mesmo diante de tantas dificuldades, os resultados obtidos com o estudo realizado demonstraram que aos egressos do programa do Mestrado em Educação Rui Barbosa apresentam alguma alteração na postura pedagógica. O citado programa tem por meta apresentar os novos caminhos da educação superior, possibilitando ao seu aluno a adoção ou não de novas práticas, a partir de sua própria concepção de ensino e aprendizagem e traz à baila as mudanças ocorridas na concepção de educador e a ruptura com o paradigma tradicional, buscando que o exercício do magistério superior ocorra em consonância com a realidade sócio-econômica brasileira. Diante disto, o que se verifica é uma preocupação crescente e cada vez mais acelerada com a busca de novas práticas pedagógicas e um compasso mais lento na sua concretização.

Ainda assim, a concepção do paradigma progressista de ensino apresenta algum impacto no que se refere às ações práticas dos professores de Direito, pois se

verifica um avanço na consciência da necessidade de uma nova postura na educação jurídica, com a adoção de práticas pedagógicas mais condizentes com a abordagem que hoje se espera no ensino superior. Mesmo não tendo sido possível avaliar completamente as condições oferecidas pela instituição de ensino em que lecionam, o envolvimento dos professores com projetos pedagógicos voltados ao ensino dentro da abordagem progressista da educação ficou evidenciado, pois como exemplo temos a atuação de dois dos professores pesquisados, que foram responsáveis pela estruturação do escritório modelo de aplicação, onde os ensinamentos jurídicos teóricos passaram a ser aplicados na prática, propiciando aos acadêmicos a visão holística do curso e, simultaneamente, atendendo as necessidades da comunidade.

Há, ainda, que se considerar que existem políticas internas nas instituições, que dão espaço ou não para a atuação de seu corpo docente no exercício de práticas inovadoras, dependendo de determinações legais bem como das expectativas da sociedade para a tomada de decisões.

As contradições apontadas entre o discurso e a prática dos professores investigados, levam as seguintes questões: por que o avanço evidenciado na consciência crítica desses professores acerca da importância de uma prática pedagógica numa perspectiva progressista se traduz tão lentamente em suas ações docentes? Propiciar aos professores, durante a realização do Mestrado, mais momentos de incursões por práticas pedagógicas renovadoras, como por exemplo, a prática interdisciplinar, bastante discutida no decorrer do curso e mencionada pelos professores pesquisados, seria um caminho possível?

Há de se considerar, todavia, que as ponderações feitas acerca das influências do Mestrado em Educação Rui Barbosa na conduta pedagógica do

professor de Direito não têm a pretensão de esgotar a questão, uma vez que outras discussões certamente serão realizadas, pois muito há de se investigar e experimentar sobre tema tão palpitante que é o ensino do Direito sob o prisma das atuais práticas pedagógicas.

De qualquer forma, os resultados da investigação realizada esclarecem que, se por um lado o ensino jurídico está historicamente marcado pelo paradigma tradicional, por outro, sendo uma Ciência, o Direito tem como substrato de pesquisa o homem em suas relações sociais, e está estreitamente relacionado à vida das pessoas. Assim, o dogmatismo que o envolve pode ser substituído gradativamente por uma preocupação do ser humano, no que tange à sua dignidade, principalmente em um momento em que há novas necessidades colocadas ao ensino do Direito e a seus interlocutores. Portanto, o trabalho docente, baseado em uma relação interativa entre professores e alunos e destes com as diversas áreas do conhecimento humano, há de substituir as intenções doutrinárias por um saber novo, produto de processos sociais, culturais, históricos e psicológicos, tal qual sustentado pelo paradigma emergente.

A propósito desse desafio, Dias Sobrinho (2002, p.16) considerando a teoria da complexidade, traz uma reflexão pertinente resgatando o pensamento de pensamento de Burton Clark. Assim ele se expressa:

Burton Clark tem uma reflexão interessante sobre a questão da complexidade. Diz ele que “a idéia da complexidade implica a primazia da prática sobre a teoria”. Mas, acrescenta que “só a reflexão teórica geral , junto com um sentimento da história, nos permitirá pensar de uma forma sistemática através do funcionamento e do significado de nossas complexas

instituições sociais”. Teoria e prática, evoluções espontâneas e planejadas, integração e especialização, tudo isso faz parte das interatuações das competências de milhares de indivíduos, tanto tácitas como explícitas”. E o que parece ser uma “anarquia de produção”, uma profusão de “desordem no nível inferior, pode evoluir, como de fato evolui para uma ordem de nível superior” (Clark, 1996, p. 302-303).⁷

⁷ CLARK, Burton R. (1996) El problema de la complejidad en la educación superior moderna, In ROTHBLATT, Sheldon & WITTROCK, Bjorn (orgs), **La universidad europea y americana desde 1800**. Las três transformaciones de la Universidad, Ediciones Pomnares_Corredor, Barcelona.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. F. *A importância da ética no âmbito do ensino jurídico baseado em um enfoque teórico questionador (Zetético)*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 1v. 166p. Dissertação de Mestrado, 2000.
- ANASTASIOU, L. G. C. *Metodologia do ensino superior*. Curitiba: IBPEX, Autores Associados, 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.
- BEHRENS, M. A. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Universitária Champagnat, 1996.
- _____. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Curitiba: Universitária Champagnat, 2000.
- BALZAN, N. C. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, I.P.A & CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.) *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *A Pesquisa qualitativa em educação*. Portugal: Porto, 1994.
- CAPELLA, J. R. (1995). *El aprendizaje del aprendizaje*. Fruta Prohibida. Uma introducción al estudio del Derecho. Madrid: Trotta, 1995.
- CAPRA, F. A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo. Cultrix. In: BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 2000.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- CORDEIRO, J. R. S. *O ensino crítico do Direito: análise e proposta*. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 106 p. Dissertação de Mestrado, 1997.
- COSTA, R. C. de A. *EMA – Escritório Modelo de Aplicação – uma proposta interdisciplinar*. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 86p. Dissertação de Mestrado, 1996.
- CURY, V. A. R. *Ensino do Direito distanciamento do social: um imperativo?* Faculdade de Educação/Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 1v 210p. Dissertação de Mestrado, 1993.
- CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 6. ed., Campinas. São Paulo: Papirus, 1995.

- _____. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: J.M., 1998.
- CUNHA, R. M. C.; WARAT, L. A. *Ensino e saber jurídico*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.
- DEMO, P.. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DIAS SOBRINHO, J. *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis, Insular, 2002.
- FERREIRA SOBRINHO, J. W.. *Metodologia do ensino jurídico e avaliação em direito*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1997.
- FRAGALE FILHO, R. A Portaria do MEC Nº 1.886/94 e os novos dilemas do ensino jurídico. IN: *Revista da Faculdade de Direito da UFF*, 2000. v. 4, p. 1998.
- FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.
- FREIRE, P. *Educação*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1999.
- _____. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GALDINO, F. A ordem dos advogados do Brasil na Reforma do Ensino Jurídico. In: *Obra Coletiva. Ensino Jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília, DF.OAB, Conselho Federal, 1997.
- GAJARDONI, F. F. *As transformações do Direito e o novo perfil do profissional jurídico*. In *Juris Síntese nº 41 - mai/junho*, 2003.
- LYRA FILHO, R. *O que é Direito*. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos).
- LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.
- MARCELO, C. G. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.
- MARTINS, P. L. O. *A didática e as contradições da prática*. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2003.
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- MELO FILHO, Á. *Inovações no ensino jurídico e no exame de ordem*. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1993.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, E. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

OLIVEIRA JUNIOR, J. A. (1998). *O poder das metáforas – homenagem aos 35 anos de docência de Luis Alberto Warat*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.

PEREIRA, F. B. *A prática docente no cotidiano dos cursos de Direito*. Universidade Federal de Minas Gerais. 119p. Dissertação de Mestrado, 2004.

PINTO, S. M. M. *O ensino com pesquisa como proposta metodológica alternativa para a reconstrução do estágio supervisionado do curso de Direito da PUC-PR*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 140p. Dissertação de Mestrado, 1996.

RIBAS, M. H. *Construindo a competência*. São Paulo: Olho D'Água, 2002.

RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A; ALONSO, M. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. IN: ALLONSO, M. *O trabalho docente*. São Paulo: Pioneira, 1999.

RIBEIRO Jr, J. *A formação pedagógica do professor de Direito*. Campinas: São Paulo: Papirus, 2001.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar*. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANOWSKI, J. P. *Pensar a formação de professores a partir dos desafios contemporâneos* (Anotações pessoais da palestra de Charles Hadji realizada em Congresso de Educação). Curitiba, Julho, 2002.

SACRISTÁN, J. G.; GOMÉZ, A I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAN TIAGO DANTAS, F. C. de. *A educação jurídica e a crise brasileira*. RT, 1955. v. 159.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez., 2000.

SEVERINO, A. J. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação Unicamp. *A Pesquisa em Educação: a abordagem crítico dialética e suas implicações na formação do educador*. São Paulo: Cortez, 1991.

Site: www.mec.gov.br

Site: www.inep.gov.br

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992.

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

ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo – uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artemed, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE I - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Identificação do(a) entrevistado(a):

Nome: _____ Idade: _____

Formação profissional: _____

Áreas de atuação profissional: _____

Tempo no Magistério: _____

Instituição de Ensino Superior em que leciona e disciplina:

1. Quais motivos o(a) levaram a lecionar no magistério superior?
2. Quais os referenciais teóricos que orientam sua prática docente?
3. Como adquiriu os saberes que julga necessários para sua atuação pedagógica?
4. Por que optou por fazer o mestrado em Educação e não em Direito?
5. Quais os procedimentos didáticos que julga necessários para atingir os fins educacionais aos quais se propõe ?
6. Qual o perfil do profissional do Direito que as Instituições de ensino superior estão formando?

APÊNDICE II – COMUNICAÇÃO DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE DIREITO
DA PUCPR AOS PROFESSORES.

Prezado Professor,

Peço-lhe a gentileza de receber a professora Virgínia de Fátima Dias em seu horário de aula, para que a mesma possa apresentar aos alunos questionário que busca verificar o resultado das práticas pedagógicas utilizadas por V. Sá, após conclusão do Mestrado em Educação Rui Barbosa.

A professora é mestranda em educação e o objeto de sua dissertação é “As influências do Mestrado em Educação Rui Barbosa na prática pedagógica dos professores de Direito.”

Certos de contar com Vossa colaboração, agradecemos antecipadamente,

Coordenadora do Curso de Direito

APÊNDICE III - CARTA EXPLICATIVA AOS ALUNOS

Caro aluno,

Convido você a participar da pesquisa que estou desenvolvendo sobre as influências do Mestrado em Educação Rui Barbosa na prática pedagógica dos professores de Direito.

Desde já, agradeço por sua colaboração.

Atenciosamente

Professora Virgínia de Fátima Dias

APÊNDICE IV - QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS DE DIREITO

Período que está cursando:

1. Descreva como o(a) professor(a) desenvolve suas aulas.
2. Ocorre a relação entre o conteúdo ministrado com a prática profissional?
3. Qual a importância da disciplina para sua formação profissional?
4. Como ocorre a relação do escritório modelo com as disciplinas do curso?
5. Nas avaliações realizadas na disciplina, os critérios são claros e os erros são considerados como oportunidades de aprendizagem?