

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
CIÊNCIAS JURÍDICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
NÍVEL MESTRADO**

LUIZ ANTONIO PIVOTO FORNARI

**O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E A PRÁTICA DOCENTE: REPENSANDO A
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DIREITO SOB UMA PERSPECTIVA
DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

São Leopoldo

2007

LUIZ ANTONIO PIVOTO FORNARI

**O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E A PRÁTICA DOCENTE: REPENSANDO A
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DIREITO SOB UMA PERSPECTIVA
DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Área das Ciências Jurídicas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, para obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientador: Prof. Dr. André Leonardo Copetti Santos

São Leopoldo

2007

F727e Fornari, Luiz Antonio Pivoto

O ensino jurídico no Brasil e a prática docente : repensando a formação do professor de direito sob uma perspectiva didático-pedagógica / Luiz Antonio Pivoto Fornari. – 2007.

185 f. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

Orientação: Prof. Dr. André Leonardo Copetti Santos.

1. Direito – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação.
3. Prática de ensino - Direito. 4. Currículos – Planejamento.
I. Santos, Luiz Antonio Pivoto, orient. II. Título.

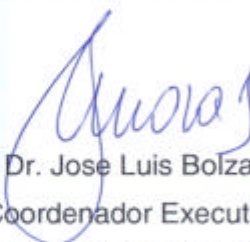
CDU 34:37

Catálogo: bibliotecária Daiane Citadin Raupp - CRB 10/1637

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
CIÊNCIAS JURÍDICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – PPGD
NÍVEL MESTRADO

A dissertação intitulada: “Constituição, Hermenêutica e Ensino Jurídico: Repensando a Formação do Professor de Direito sob uma Perspectiva Didático-Pedagógica”, elaborada pelo aluno Luiz Antonio Pivoto Fornari, foi julgada adequada e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora para a obtenção do título de MESTRE EM DIREITO.

São Leopoldo, 19 de setembro de 2007.

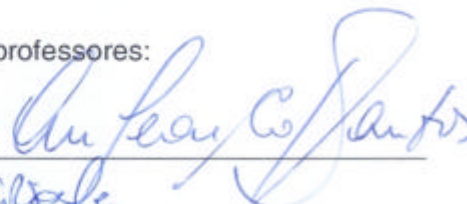


Prof. Dr. Jose Luis Bolzan de Moraes,
Coordenador Executivo

do Programa de Pós-Graduação em Direito.

Apresentada à Banca integrada pelos seguintes professores:

Presidente: Dr. André Leonardo Copetti Santos



Membro: Dra. Cláudia Rosane Roesler



Membro: Dr. Wladimir Barreto Lisboa



DEDICATÓRIA

À Elaine, minha esposa querida e amiga!

Esta mensagem é dedicada
A todos os momentos
Que passamos juntos,
Por cada beijo, cada abraço,
E por cada lágrima que derramamos um pelo outro.
É dedicada a cada precioso momento
Que nós criamos,
Apenas para estarmos lado a lado.
Por todas as vezes que lutamos contra
Todas as dificuldades que nos rondavam.
É dedicada a todas as coisas simples,
Pequenas coisas que você fez e tem feito por mim,
Que tornam cada dia maravilhoso.
É dedicada a todos os momentos em que
Você esteve “lá”, quando eu precisei de você:
Por todos os sacrifícios pessoais
Que você fez por mim.
Por todas as vezes que você
Compreendeu, e por todo o
Suporte que sempre me deu.
É dedicada às belas lembranças do amor que nós fizemos e demos um
ao outro,
E, por todo o carinho e amor que eu recebo.
E principalmente, é dedicada a você, para demonstrar o quanto você é
especial para mim, e quanto eu acredito nisso.

Esta mensagem é do meu coração, para agradecer por todas as coisas
que você fez por mim, e por todas

Às vezes que esqueci de dizer,

Exatamente, o que eu sentia por você.

Esta mensagem tem por objetivo principal

Lembrar que eu te amo e que sempre te amarei.

AGRADECIMENTO

A Deus,

O que seria de mim sem a fé que tenho Nele.

Aos meus pais, Nelso e Maria Helena, por terem me trazido à vida e me ensinado a vivê-la com dignidade e honestidade, bem como por todas as lições de amor, fé e carinho que levarei comigo, para sempre, como os meus maiores legados.

A minha esposa Elaine, pelos afagos e sorrisos, mas também pela compreensão e companheirismo, através dos quais pude empregar todos os esforços na busca e realização deste objetivo.

A meu querido filho, Luiz Henrique, minha sogra Geine e toda minha família que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

Aos amigos e colegas, pelo incentivo e presença constantes.

Aos membros da banca, por participarem e opinarem sobre este trabalho, enriquecendo-o.

Enfim, a todos que contribuíram, direta e indiretamente, para a realização deste estudo.

Obrigado!

“Em uma sociedade do conhecimento, marcada pela rapidez do acesso à informação e pela transitoriedade do conhecimento, é preciso ensinar o aluno a pensar, refletir e buscar a construção do seu saber, muito mais do que lhe transferir conteúdos que, em um curto espaço de tempo, poderão estar totalmente ultrapassados”.

Angélica Carlini

RESUMO

O objetivo da presente Dissertação de Mestrado é investigar o Ensino Jurídico no Brasil e a prática docente, repensando a formação do professor sob uma perspectiva didático-pedagógica. Através de pesquisa bibliográfica, leitura, fichamento e sistematização, elaborou-se o presente estudo, para evidenciar que o ensino jurídico, na atualidade, se encontra em “crise”, gerada por constantes reformas curriculares que, após algum tempo, não surtem os resultados esperados. A Dissertação compõe-se de dois capítulos: Ensino Jurídico no Brasil e Os reflexos da Atividade Profissional nos Cursos de Direito. No primeiro capítulo, procura-se situar a cultura jurídica desde sua criação, em 1872, até a atualidade, enfatizando as múltiplas crises, a necessidade de constantes reformas, já que permanece praticamente imutável há mais de 180 anos do Curso de Direito no Brasil. A partir deste capítulo, foi feito um estudo acerca do modelo educacional atual e os deveres institucionais, no intuito de mostrar que a realidade vivida hoje, no curso de Direito, é reflexo do modelo educacional imposto ao Brasil, no período colonial, que foi se deteriorando e que, apesar de superar alguns aspectos, deixa exposto o cerne da crise, a sala de aula, que a herança liberal continua a reproduzir em seu modelo pedagógico tradicional. Como método de abordagem, optou-se pelo dialético, que ampara a pesquisa quando se toma por base o ensino jurídico, compreendido no mundo como processo. Este é o método da interpretação dinâmica e totalizante da realidade. Quanto à classificação da pesquisa, ela é aplicada de forma qualitativa, com objetivos descritivos e métodos de procedimento histórico que agem como instrumentos de investigação de acontecimentos e processos que tenham influenciado o modelo atual do ensino jurídico.

Palavras-chave: Direito. Ensino Jurídico. Formação do professor. Modelo pedagógico.

ABSTRACT

The objective of the present Dissertation of Master's Degree is to investigate the Juridical Teaching in Brazil and the educational practice, rethinking teacher's formation under a didactic-pedagogic perspective. Through bibliographical research, reading, card registry and systematization, it was elaborate the present study, to evidence that the juridical teaching, in the present time, is in "crisis", created for constants curricular reforms that, after some time, its implantation doesn't produce satisfactory results. This Dissertation is composed of two chapters: Juridical Teaching in Brazil and The reflexes of the Professional Activity in Law School. In the first chapter, it tries to place the juridical culture since its creation, in 1827, until nowadays, emphasizing the multiple crisis, the necessity of constant reforms, because it became practically changeless for more than 180 years of the courses of Law in Brazil. Starting from this chapter, it was made a study about the current education model and the institutional duties, with the intention of showing that the reality lived today in the course of Law, the reflex of the model education tax to Brazil, in the colonial period, that it came worsening and, that in spite of overcoming in some aspects, it leaves exposed the center of the problems, the classroom, that the liberal inheritance continues to reproduce with its traditional model. As approach method, it was opted for the dialectic method, that aids the research, when it is taken by base the juridical teaching, understood in the world as a process. This classification of the research, it is applied of qualitative form, with descriptive objectives and methods of historical procedures that act as instrument of investigation of events that have influenced the current model of the juridical teaching.

Key-words: Law, Juridical Teaching, Educational, Didatic-pedagogic.

LISTA DE ABREVIATURAS

UnB – Universidade de Brasília

CFE – Conselho Federal de Educação

IAB – Instituto dos Advogados do Brasil

MEC – Ministério da Educação e Cultura

DAU/MEC – Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CF – Constituição Federal

SESu/MEC – Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico do Ministério da Educação e Cultura

IES – Instituição de Ensino Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

ABEDi – Associação Brasileira do Ensino do Direito

ACE – Avaliação das Condições de Ensino

CAs – Centros Acadêmicos

Das – Diretórios Acadêmicos

GTs – Grupos de Trabalhos

FENED – Federação Nacional dos Estudantes de Direito

CONERED – Conselho Nacional das Representações dos Estudantes de Direito

CORERED – Conselhos Regionais de Entidades Representativas dos Estudantes de Direito

COREDII – Conselhos Regional de Estudantes de Direito

AMAGIS - Associação dos Magistrados

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

INEP/MEc – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa do Ministério da Educação e Cultura

PBL – Problem Basead Learning

ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 ENSINO JURÍDICO NO BRASIL.....	22
1.1 Evolução histórica do ensino jurídico no Brasil.....	22
1.2 O ensino jurídico e as perspectivas na qualidade dos cursos de Direito.....	29
1.3 O papel do docente na reforma do ensino jurídico.....	54
1.4 O acadêmico e sua contribuição para um novo ensino jurídico.....	63
1.5 Propostas para a reforma do ensino jurídico.....	67
2 OS REFLEXOS DA ATIVIDADE PROFISSIONAL NOS CURSOS DE DIREITO.....	76
2.1 Modelo educacional atual e deveres institucionais.....	76
2.2 Pesquisa científica no ensino jurídico.....	89
2.3 Uma reflexão crítica da atuação do docente nos cursos de direito.....	97
2.4 Capacitação docente nos cursos de direito.....	106
2.5 Projeto político-pedagógico, planos de ensino e plano de aula.....	117
2.6 Didática e pedagogia no ensino jurídico.....	130
2.7 Prática no ensino jurídico.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	180

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa, historicamente a prática pedagógica já consagrada no Ensino Jurídico ao longo de sua trajetória, no Brasil, e os reflexos dessa atitude profissional nos Cursos de Direito, atualmente, sem a devida formação didático-pedagógica de seus professores.

A pesquisa bibliográfica permite visualizar que o início do ensino jurídico brasileiro alia-se à criação da Universidade Brasileira, já que a história e a origem de ambos, como conhecemos hoje, estão diretamente entrelaçadas. A trajetória dos cursos de Direito. A história dos cursos de Direito traduz e retrata o desenvolvimento e a consolidação curricular do ensino jurídico brasileiro, que apesar de sofrer constantes reformas, não conseguiu se libertar dos modelos herdados do direito português.

Por outro lado, é a consciência jurídico-curricular que consolida e firma os propósitos essenciais da cidadania brasileira. Por isso, a necessidades de estudar a evolução do ensino jurídico brasileiro e relacioná-lo à história da cidadania e das instituições jurídico-políticas brasileira cujos princípios se conservam e estão consolidados.

A análise de obras que contêm vasta documentação constitucional, legislativa, administrativa e parlamentar sobre o ensino jurídico nos permite o entendimento das variáveis teóricas, sejam elas sociológicas, políticas ou ideológicas, que permearam e permeiam o ensino que conhecemos.

Os cursos jurídicos surgiram e se desenvolveram no Brasil, juntamente com a definição do Estado nacional – imperial – brasileiro. O primeiro projeto de criação e implantação do Curso de Direito no Brasil foi apresentado durante a Assembléia Constituinte de 1823. Contudo, somente em 1827, mais precisamente em 11 de agosto, é que se cria no

Brasil o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Academia de São Paulo, e o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais em Olinda, mais tarde Curso de Direito de Recife.

Os currículos jurídicos passaram um século e algumas décadas sem qualquer preocupação renovadora em relação à proposta republicana. Várias foram as tentativas de mudanças, sendo que a mais significativa diz respeito à Reforma de Francisco Campos, que contribuiu, não só no que diz respeito às aparentes melhorias nos curso de Direito, como também na reforma da Educação Brasileira, como um todo. A principal inovação, no entanto, foi o reconhecimento de que o conhecimento jurídico não era exclusivamente verborrágico, mas bacharelesco, de natureza retrógrada e verbal e, principalmente, um conhecimento de natureza científica. Porém, não provocou grandes modificações à crise que já se instalara no curso de Direito.

Mais recentemente, a Portaria nº 1.886/94, do Ministério da Educação, no intuito de reorganizar e melhorar a qualidade da oferta do ensino jurídico estabeleceu, entre outros pontos, que o curso jurídico deveria desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, interligadas e obrigatórias, segundo a programação e a distribuição aprovadas pela própria instituição de ensino superior, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sociopolítica, teórico-jurídica e prática do bacharel em Direito.

Por sua vez, o desenvolvimento do conhecimento jurídico no mundo moderno demonstra que seu o aprendizado vincula-se, ao mesmo tempo, ao ensino da aplicação e da interpretação da lei, mas deve estar afeiçoado às novas conquistas do conhecimento e às novas questões sociais. Surge, então, a necessidade de buscar interpretar as leis, não apenas em função da sua origem, da sua formação ou dos seus institutos originais jurídicos, mas também em função das necessidades hodiernas e de sua aplicabilidade no mundo que nos cerca. Esta é a situação do ensino do Direito que precisa ser reformulada.

A maior preocupação que embasa os objetivos desta dissertação é conhecer e descrever, de forma resumida, a evolução do ensino jurídico no Brasil, suas crises, reformas e alterações curriculares, novos estatutos e novas propostas. Além disso, relacionar e relatar as razões do declínio da formação profissional tradicional do bacharel de Direito: descrever o estilo de prática docente, os vícios pedagógicos e a massificação do modelo reprodutor tradicional, bem como concientizar-se dos problemas que permeiam e envolvem a didática utilizada, com a intenção de superá-los, viabilizando inovações qualitativas; utilizar metodologias adequadas à prática educativa; detectar as circunstâncias conflituosas e até decadentes que se presenciam na atual formação jurídica, devido à criação de faculdades de

Direito, com questionável capacidade pedagógica e operacional; e, também, refletir e questionar sobre as necessidades de melhorias na qualidade do Ensino Jurídico e possibilitar a percepção de que as mudanças no ato de ensinar e aprender são possíveis, porém exigem mo envolvimento direito de professores e estudantes.

Lamentavelmente, a formação didático-pedagógica especializada não tem sido exigida por várias razões, e, entre essas, duas se destacam: a grande oferta dos cursos jurídicos a partir de 1971 e 1972, e a ausência de programas de formação específica para professores de Direito. A causa para a grave crise que assola o Direito é, justamente, o aumento dos cursos de formação de advogados, no Brasil, aprovados pelo MEC sem grandes exigências quanto à formação docente. Esse fator se somou à falta de concursos de livre-docência, básicos quanto à qualidade acadêmica na área de Direito e de tantos outros cursos de natureza pragmática, e não apenas investigativa.

Ressalta-se que o curso de Direito se explica e se justifica em qualquer sociedade democrática. Seria impossível viver, na era em que estamos sem os ensinamentos do Direito, porém eles precisam ser repensados, reavaliados, reformulados, visando perspectivas mais humanísticas e adotando metodologias mais ricas didaticamente e práticas pedagógicas inovadoras, a tão importantes para efetiva aprendizagem docente e discente.

As possibilidades de melhoria da qualidade do ensino jurídico brasileiro são grandes, porém sua sobrevivência é frágil se as instituições formadoras não cumprirem seu papel social de formar profissionais especializados adaptando-se às novas exigências de ensino, pesquisa e investigação, especialmente, porque se sabe da sua importância para a sociedade democrática e para a liberdade, como pré-requisito da convivência humana.

A Ordem dos Advogados do Brasil tem contribuído para conscientizar o ensino jurídico de que a mudança é necessária e urgente, através de seus instrumentos seletivos e avaliativos do conhecimento jurídico ministrado pelas Faculdades. Além disso, tem avaliado a infra-estrutura das faculdades e a qualificação do corpo docente. Contudo, a realidade é que, mesmo com todo esse controle e rigidez, no exame vive-se hoje um panorama trágico, ou seja, a grande maioria dos bacharéis em Direito não conseguem sequer enfrentar o exame da Ordem. Esses resultados refletem diretamente a estrutura pedagógica insuficiente de grande parte dos cursos jurídicos brasileiros não só públicos, mas principalmente os privados.

O que motivou e norteou este trabalho de estudo é a constatação de que hoje, há uma preocupação muito grande, não só da classe jurídica e da OAB, como da sociedade em geral,

com relação à proliferação dos cursos de Direito no Brasil, seus processos de criação e de reconhecimento pelo MEC e, principalmente, com as condições dos cursos, suas diretrizes curriculares e suas atividades. Esse crescimento, ao mesmo tempo que democratiza a chance de ingresso ao curso de Direito, prejudica seu ensino com qualidade no país, já que, não raras vezes, algumas faculdades não possuem um corpo docente de qualidade, preocupado em transmitir aos acadêmicos as doutrinas pertinentes ao curso, com capacidade e responsabilidade, resgatando a função social do advogado e de seu papel como cidadão. Muitos são os fatores que fazem com que o ensino jurídico no Brasil e sua prática didático-pedagógica sejam deficientes, entre os quais podemos apontar: a má qualidade do corpo docente, por não aprimorar sua didática com novas metodologias, por não oportunizar aulas práticas, por não incentivar os acadêmicos a estudar, a ler e a pesquisar. Ainda a falta de compromisso e de responsabilidade dos próprios acadêmicos, que querem aprender apenas dentro da sala de aula, sem realizar estudos extracurriculares, sem interesse em ler as obras clássicas ou revistas especializadas, negando-se a fazer estágios de aprendizado e não exigindo dos professores aulas de qualidade, permanecendo calados quando existem dúvidas.

Norteiam esta pesquisa as seguintes hipóteses: é possível que o ensino jurídico, no Brasil, apresente problemas desde a sua implantação? A formação docente do Ensino Jurídico apresenta limitações e falhas? Quem pode colaborar para solucionar os problemas e promover a tão sonhada reforma no Ensino Jurídico? Pode o professor organizar sua didática jurídica e, contudo, ser esta ineficiente e não atingir a real função pedagógica?

A Dissertação compõem-se de dois capítulos intitulados respectivamente de Ensino Jurídico no Brasil e Os reflexos da Atividade Profissional nos Cursos de Direito.

Perpassam por esses capítulos várias propostas que procuravam resolver os entraves e dilemas no Curso de Direito, tais como: a Reforma Pombaliana, a Reforma de Francisco Campos, a Reforma do Ensino Livre, a Reforma Rivadávia, a promulgação da Constituição, Brasileira em 1988, bem como Leis, Pareceres, Portarias – sendo as mais importantes a Portaria 1.886/94 MEC e a Resolução 09/2004 que, com maior ou menor significação, contribuíram para a afirmação do Curso de Direito no Brasil, na forma em que se encontra hoje.

Estudos recentes sobre o Ensino Jurídico e suas modificações curriculares revelam que não se trata de uma crise localizada e específica, mas sim, falhas nas organizações das faculdades de Direito, assim como o crescimento quantitativo desmesurado dos novos cursos, sem que haja uma real e geral preocupação com a qualidade do aprendizado jurídico.

O papel do docente, dos acadêmicos, sua contribuição nos movimentos estudantis, e as propostas para a reforma do Ensino jurídico dão seqüência ao estudo, sendo que em cada temática são abordados aspectos históricos da atuação de cada um dos envolvidos no processo, os quais só passam a exercer seus papéis na atualidade, uma vez que não havia a participação destes na elaboração de propostas de reformas, não só no Ensino Jurídico, mas na educação brasileira como um todo.

No segundo capítulo faz-se um estudo acerca do modelo educacional atual e os deveres institucionais no intuito de mostrar que a realidade vivida hoje, no curso de Direito.

Aborda-se também a importância da pesquisa científica no Ensino Jurídico, exigência que passa a vigorar no Curso de Direito através da promulgação da Portaria 1.886/94 e Resolução 09/2004 que obriga o acadêmico a elaborar Monografia de Conclusão de Curso, como requisito para a certificação; e, a Universidade, a manifestar em seu Projeto Pedagógico, coerência entre a teoria e a prática.

No que se refere à capacitação de docentes nos Curso de Direito, bem o desafio de ensinar na atualidade, a explicação de vários autores é de que a atualização docente deve ser adequada e constante, em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado, ou seja, o conhecimento é inacabado e, por isso, o professor deve estar em constante aperfeiçoamento, adotando práticas didático-pedagógicas condizentes com a idade e o nível dos alunos. Deve também possuir conhecimento sólido da matéria e competência para comunicar-se e mediar o pensamento na resolução dos problemas.

Merece destaque o subcapítulo que aborda as temáticas: Projeto Pedagógico, Planos de Ensino e Planos de Aula, assuntos que merecem especial atenção, uma vez que a atividade de planejamento tem sido objeto de constantes indagações quanto a sua validade no processo de ensino-aprendizagem. Esses “documentos” devem fazer parte da vida dos docentes, discentes e da instituição, e devem ser construídos coletivamente, com base na realidade local-regional. Este preconceito em relação ao ato de planejar deve ser quebrado, principalmente pela ala de docentes e discentes do Curso de Direito.

A interação entre professor e alunos é fundamental para o desenvolvimento de qualquer atividade. Com efeito, o entendimento e a postura favorável à Didática e à Pedagogia são essenciais. Contudo, no Ensino Jurídico, o que se tem observado é que a utilização de manuais de Didática e de Pedagogia não é levada a sério. Há uma grande

distância entre o que é e o que deveria ser o Ensino Jurídico. Isso talvez explique a problemática que persiste.

Por fim, são apresentadas algumas práticas aplicadas ao Ensino Jurídico, que vêm dando certo, e têm contribuído para diminuir as gritantes diferenças existentes entre a teoria e a prática, facilitando o entendimento de que o discente necessita de atividades concretas para compreender a realidade que o cerca. As principais práticas abordadas/descritas aqui são: Aprendizagem Baseada em Problemas, Método de Casos, formação de Grupos de Trabalhos e, principalmente, a adoção de métodos interdisciplinares e transdisciplinares, os quais são apontados como as maiores possibilidades de superação da visão compartimentada da ciência jurídica, do reconhecimento da sua complexidade, o que deve ser entendido como o elo inseparável entre os conhecimentos científicos, afastando definitivamente o dogma dos conhecimentos fragmentados.

A teoria referencial - matriz teórica eleita para este estudo, está baseada nos pensadores Freire e Warat, por apresentarem uma postura que vem ao encontro do objeto de estudo, e por serem pensadores que abordam a relação ensino-aprendizagem de forma semelhante, pois as idéias de ambos se completam. A educação libertadora de Paulo Freire servirá para fundamentar nossa análise crítica.

Este estudo é fruto da inconformidade com o ensino de caráter repetitivo, alienado e alienante, ministrado do Curso de Direito, e do desejo de contribuir para a reflexão e a constatação de que é necessário construir uma educação mais libertadora, isto é, uma educação que realmente vise ao desenvolvimento das potencialidades criativas e transformadoras do ser humano.

Freire vê o homem como um ser ativo em relação com o mundo, que pode transformá-lo e transformar-se, pois diferentemente dos outros animais, é capaz de representar o seu mundo real, estruturado a partir de sua ação sobre o meio, criando um outro mundo. Sendo assim, dizer que o mundo próprio dos homens é produto de sua ação implica dizer que esse mundo não é único e imutável. Se levarmos isso a suas últimas conseqüências, chegamos ao fato de que a realidade social, tal como hoje se apresenta – exploradores/explorados; opressores/oprimidos; alfabetizados/analfabetos... – não é natural, mas sim, resultado da ação dos homens e, por esta mesma razão, pode ser mudada. As condições psicológicas para tal mudança são dadas pela capacidade do homem de, além de agir, refletir sobre sua ação.

Essa postura defendida por Freire é perfeitamente aplicável ao Curso de Direito. Tal mudança pode ocorrer se tomarmos por base a oposição entre a educação bancária das universidades e a educação como prática da realidade, que é uma atitude consciente, democrática e, por isso, passível de mudanças.

Adotamos também o jurista Warat como suporte teórico, pois foi ele quem, nos últimos 25 anos, acompanhou uma geração de homens e mulheres que, inspirados por ideais libertários, fizeram uma crítica profunda ao modelo positivista/normativista presente no ensino jurídico, revertendo à inércia presente nas Faculdades de Direito, revolucionando a relação professor/aluno. Inscreve um conceito *amoroso* para esta relação, bem como no interior do discurso jurídico, que dá a idéia de uma *religere*, ou seja, Warat restabelece o vínculo do corpo com a mente e o comprometimento amoroso na relação ensino/aprendizagem. Esta é a base do giro que Warat elaborou, sendo reconhecido por sua ousadia, provocação e quebra dos paradigmas. Introduziu a *carnevalização* no ensino e no discurso jurídicos, comprovando que é possível o ato de compreensão do fenômeno jurídico, ser um ato de descoberta, amadurecimento, crescimento e que, ao carnavalizar a aula, se pode propiciar momentos de criatividade, percepção dos sinais do novo, desfazer representações ideológicas, sair de um discurso que aliena e organizar significações à margem da pertinência que os códigos consagram, além de privilegiar a instância de produção de reconhecimento das significações. O exercício da didática carnavalizada permite destruir a atual relação professor/aluno, em que o aluno “de objeto de ensino” passe a ser sujeito, e seu lugar é sua práxis, na medida em que lhe é permitido sair da certeza que aliena e da subjetividade imposta pelo paradigma da modernidade, pois o paradigma moderno ensina a não sentir e, sim, a raciocinar.¹

Além disso, seu espírito libertário, que está em todas as suas obras, propõe uma única e grande provocação: mostrar que a ortodoxia no ensino jurídico se reduz à transmissão de um saber rigorosamente completo, alicerçado na racionalidade instrumental. Com Warat tem-se a esperança de que as mudanças realmente podem acontecer, pois ao questionar as atitudes de onipotência e de consciência dos professores filósofos do Direito, também pode ser gerado um processo que serve para desprender a perfeição das significações jurídicas.

¹ Conforme WARAT, Luis Alberto. A ciência jurídica e seus dois maridos. In: _____. **Território desconhecidos**: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p. 98 e ss.

E, por fim, pode-se constatar que, em suas obras, Warat demonstra um espírito criativo e transgressor, no ineditismo da criação de disciplinas que nunca antes haviam sido ministradas em cursos de Pós-Graduação e Graduação em Direito, no Brasil, tais como Teoria da Argumentação Jurídica, Direito e Psicanálise, Metodologia do Ensino Jurídico e da Pesquisa do Direito, Lingüística, Epistemologia Jurídica, Ecologia Política e Direito, Teoria Crítica e Dogmática Jurídica e Filoestética e Direito. Estas disciplinas representam uma série/fonte de conhecimento sem fronteiras nítidas, quebrando a lógica e seus planos e desarticulando a narrativa clássica e seus campos temáticos.²

Como método de abordagem, optou-se pelo método dialético, que ampara a pesquisa, quando se toma por base o Ensino Jurídico, compreendido no mundo como processo. Este é o método da interpretação dinâmica e totalizante da realidade. Quanto à classificação da pesquisa, trata-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, com objetivos descritivos e métodos de procedimentos históricos que agem como instrumento de investigação de acontecimentos e processos que tenham influenciado o modelo atual do ensino jurídico.

Esboça-se dessa forma, o conteúdo deste estudo, onde se evidencia o panorama da crise do ensino jurídico brasileiro, o qual reproduz uma cultura empresarial que precisa ser repensada, refletida e mudada com urgência, em benefício do ensino do Direito e do aperfeiçoamento profissional, não só dos bacharéis, como também dos profissionais que desejam dedicar-se ao ensino das práticas jurídicas.

Esta mudança pode acontecer? É possível imaginar que sim. Por isso, a escolha do tema: “O Ensino Jurídico no Brasil e a Prática Docente: repensando a formação do professor de Direito sob uma perspectiva didático-pedagógica”.

² WARAT, Luiz Alberto. Falando de vinte anos. In: MONDARDO, Dilsa. **Vinte anos rebeldes: direito à luz da proposta filosófica-pedagógica de L. A. Warat.** Florianópolis: Diploma Legal, 2000, p. 17.

1 ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

1.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Situar a cultura jurídica brasileira, ao longo da trajetória histórica, requer uma retomada do ensino jurídico nacional, advindo da tradição Ocidental européia.³

Contudo, não se pretende esgotar o assunto em relação à evolução histórica, apenas situar o leitor para que possa compreender a origem do Ensino Jurídico no Brasil para, posteriormente, no desenvolver do estudo, através de comparativos, tentar explicar a crise que ora se apresenta nos cursos de Direito, tanto públicos como privado.

Os movimentos para o surgimento do Ensino Jurídico no Brasil começaram obrigatoriamente pela Faculdade de Direito de Coimbra. Pelos portões e escadarias de Minerva passaram, até o início do século XIX, os estudantes brasileiros do Curso de Direito. Essa dependência perdurou por mais algum tempo, até a sanção da Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, a qual instituiu os cursos de Direito em São Paulo e em Olinda.

Nesse sentido, durante o período colonial e nos primeiros anos do Império, não houve um único jurista brasileiro no Brasil – eram todos importados de Portugal. Isso se devia ao fato de o Brasil não ser uma nação independente e de, na condição de colônia, ligar-se administrativamente à metrópole portuguesa.

Revela notar que, o Brasil era estruturado basicamente por uma sociedade agrária e latifundiária. Evidencia-se nessa época do ponto de vista social, grandes latifundiários e uma

³ BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2000, p. 1. Emerso das contradições entre a elite imperial conservadora, vinculada ao aparato político colonizador e aos intuitos jurídicos metropolitanos, e a elite nacional civil, adepta dos movimentos liberais e constitucionais que sucederam à Revolução Americana e à Revolução Francesa, o incipiente Estado brasileiro, premido pela situação impositiva da igreja, que controlava sua infra-estrutura de funcionamento cartorial e eleitoral, buscou nos cursos jurídicos a solução possível para a formação de quadros políticos e administrativos que viabilizassem a independência Nacional.

mão-de-obra escravagista, com uma estrutura política sem qualquer identidade nacional e comprometimento com suas origens.

A mentalidade portuguesa difundida no Brasil-Colônia retrata um distanciamento em relação à difusão do ideário europeu renascentista da época. A reprodução da ideologia contra-reformista caracteriza o apego a dogmas religiosos e à exaltação da fé, o que culmina em “uma cultura senhoril, escolástica, jesuítica, católica, absolutista, autoritária, obscurantista e aacrítica”.⁴

Neste cenário, destaca-se a catequese católica e o ensino humanista escolástico da Companhia de Jesus, ou seja, a atuação dos Jesuítas na cultura nacional.⁵ Nosso ensino superior resumia-se, até a fuga da família real para o Brasil, às experiências jesuíticas da Companhia de Jesus, com o primeiro colégio sendo estabelecido na Bahia, em 1550. Por isso, a ausência de cursos superiores no Brasil é normalmente atribuída à formação centralizada pretendida pela Metrópole.

Em se tratando de sistema educacional (primário, intermediário e superior) o período colonial brasileiro caracterizava-se pela incipiência, preconizada por padres jesuítas. Entretanto, através das renovações advindas das reformas pombalianas e dos ensinamentos iluministas, avança-se cientificamente e culturalmente, repercutindo tais mudanças na colônia brasileira.

Sendo assim, o resultado dessas mudanças na colônia brasileira ocasiona a expulsão dos Jesuítas e:

... o que sofreu o Brasil, não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. [...] A reforma pombaliana planejada para o Reino não só golpeou profundamente, na Colônia, o ensino básico geral, pulverizando-o nas aulas de disciplinas isoladas (aulas régias), sem qualquer plano sistemático de estudos, como ainda cortou, na sua evolução pedagógica normal, o desenvolvimento do ensino para os planos superiores. [...] Do corpo de reformas empreendidas pelo Ministro de D. José I, a mais importante foi sem dúvida a dos estudos universitários, [...] mas nenhuma instituição de ensino superior criou o governo português no Brasil. [...] Da reforma da Universidade de Coimbra, o Brasil não colheu senão os benefícios que deviam resultar para os jovens

⁴ WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 1995, p. 43.

⁵ É interessante notarmos que esse tipo de educação, ministrada pelos Jesuítas, não tinha nenhuma utilidade prática para a vida da Colônia. Formavam-se pessoas totalmente desvinculadas das habilidades manuais e agrárias em que se baseava a estrutura das atividades econômicas da época. Em outras palavras formavam-se indivíduos marginalizados do meio social em que viviam, e por isso, incapazes de reformulá-lo. Quem eram esses indivíduos? Eram os advogados, em uma terra sem justiça, onde os conflitos de interesse se resolviam pela interferência arbitrária do senhor de engenho; eram os sacerdotes, em uma terra que se esquecia dos mais elementares princípios de caridade e humanismo cristão, em relação à imensa população de trabalhadores escravos. Era por isso mesmo que o filho primogênito, a quem se dedicava a tarefa futura de substituir o senhor de engenho na direção da família patriarcal, permanecia quase sempre alheio a este processo educacional. COTRIM, Gilberto; PARISI, Mário. **Fundamentos da educação: história e filosofia da educação**. São Paulo: Saraiva, 1982, p. 262.

brasileiros que há esse tempo forma a Portugal completar seus estudos. [...] A história de nossa cultura científica se pode dizer, pois, que teve suas origens na obra realizada pelo Marquês de Pombal na Universidade de Coimbra, colhendo, nesse arranco para a cultura moderna, uma plêiade de jovens brasileiros e treinando-os nos novos métodos de estudos e de investigação.⁶

Na melhor das hipóteses, Pombal impediu que as estruturas mantidas pelos jesuítas se alastrassem ainda mais, conseguindo destruí-las em parte. Mas, com os escombros de coisas velhas, ele não podia montar uma estrutura nova. Assim, o panorama educacional brasileiro permaneceu, em termos gerais, sem alterações significativas até 1808, com a chegada de D. João ao Brasil.⁷

Considera-se que os avanços advindos do Iluminismo e das reformas pombalianas, ao inserirem Portugal na modernidade europeia, favoreceram a difusão do liberalismo português, o qual, ao final do século XVIII e durante o século XIX manifestou-se no Brasil, já em seu período imperial.

Com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, alguns avanços realizaram-se na então Colônia portuguesa. Nesse sentido, destaca-se a criação de cursos de Medicina, Artes Militares, Anatomia, Agricultura, Química, dentre outros. Observa-se que, neste período, D. João VI não incentivou a criação de uma universidade, mas sim a profissionalização de cursos de ensino superior.⁸

Proclamada a Independência em 1822, o Brasil passaria a enfrentar outros graves problemas, o da sua estruturação política e jurídica. Tarefa das mais difíceis, sem dúvida, que não poderia ser realizada de uma hora para outra, não obstante o regime de urgência que lhe impunha. Por isso, enquanto se aguardava a concretização de tão alto empreendimento, continuaria em vigor a legislação vigente em 1821 e as leis promulgadas por D. Pedro dessa data em diante.⁹

Diante destas constatações percebe-se que as práticas que caracterizam a formação jurídica, que irão preconizar as ações do egresso não são desenvolvidas visando às experiências pessoais e sim simplesmente a reprodução do conhecimento.

Freire contempla esta questão ao afirmar que a “pessoa conscientizada é capaz de relacionar fatos e problemas entre si, de compreender”. Da mesma forma, tem uma

⁶ AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 6 ed. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: UnB, 1996, p. 524 -531.

⁷ COTRIM, **Fundamentos da educação**, p. 265.

⁸ Destaca-se aqui a abertura de diversas escolas como por exemplo: Academia real da Marinha, Academia Real Militar, Cursos de Medicina Cirúrgica e Anatomia, Cursos de Agricultura, Cursos de Economia, Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (COTRIM, op. cit., p. 266).

⁹ NASCIMENTO, Walter Vieira do. **Lições de história do direito**. 13. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Forense, 2001, p. 211.

compreensão diferente da história e do seu papel nela. “Recusa acomodar-se, mobilizar-se, organizar-se para mudar o mundo”.¹⁰

Assim, para a compreensão do ensinar é necessário que antes se tenha o auto-reconhecimento como educador e este, tenta reproduzir suas vivências, e no caso, reproduz sem suas características gerais, os conhecimentos.

É nesse contexto que em 1823, convoca-se a Assembléia Constituinte¹¹ com o objetivo de organizar a nova Constituição Brasileira (1824). Nesta Assembléia, o Visconde de São Leopoldo apresenta a indicação e a justificativa para a criação dos primeiros cursos jurídicos em território Nacional. Contudo, a indicação não se efetiva devido às divergências entre o Imperador e a Constituinte. Mais tarde, em 25 de março de 1824, a Constituição é outorgada por D. Pedro, contendo 179 artigos.¹²

As propostas imperiais sobre os cursos jurídicos, durante a Assembléia Constituinte de 1823 nunca estiveram dissociadas das possibilidades de um controle mais próximo do Estado e de uma distância maior do Parlamento. Os debates que se travaram sobre a instalação dos cursos no Rio de Janeiro são acentuadamente elucidativos dessa orientação. [...] Pronunciamentos semelhantes, porém com objetivos diferentes reconheciam Minas Gerais como um ótimo local para a instalação desses cursos. [...] Essas proposições, contudo, não tinham uma direção fixa, os parlamentares deslizavam por diferentes linhas geográficas do País, consensualizando posições e interesses.¹³

Neste período da história brasileira, o Brasil era formado basicamente por famílias portuguesas e os filhos dessa nobreza iam estudar leis em Portugal, prática que não findou com a criação dos cursos jurídicos no Brasil, mas sim se prolongou século após século.

Paralelamente observa-se que o Brasil foi formado, desde cedo, por uma miscigenação de etnias e cultura que resultou na prática de costumes bastante diferenciados dos costumes

¹⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 135-ss.

¹¹ A Assembléia Constituinte, instalada em maio de 1823, foi dissolvida em novembro do mesmo ano, como consequência do decreto de D. Pedro assim redigido: “Havendo eu convocado, como tinha o direito de convocar, a Assembléia Constituinte e Legislativa por decreto de 3 de junho do ano próximo passado, a fim de salvar o Brasil dos perigos que lhe estavam eminentes e havendo esta assembléia perjurado o tão solene juramento, que prestou à nação de defender a integridade do Império, sua independência e minha dinastia. Hei por bem, como Imperador e defensor Perpétuo do Brasil, dissolver a mesma Assembléia e convocar já em outra na forma das instruções feitas para a convocação desta que acaba, a qual terá de trabalhar sobre o projeto de Constituição que lhe hei de em breve apresentar, que será duplicamente mais liberal do que a extinta acabou de fazer. **NASCIMENTO, Lições de história do direito**, p. 212.

¹² Contudo, tratava-se de uma Constituição impregnada de um ceticismo bastante acentuado, investia o Imperador de poderes que o colocavam na frente de um governador de caráter absolutista. [...] Somente no Segundo Reinado é que prevaleceria uma monarquia parlamentarista. A rigor, esta se instalaria em 1847, depois de criada a Presidência do Conselho de Ministros. Daí para a instituição de sufrágio universal foi um passo. Idem, p. 214.

¹³ BASTOS, **O ensino jurídico no Brasil**, p. 4–5.

portugueses – que eram representados e expressos em suas leis. Tal realidade obrigou a que se pensassem leis próprias para o Brasil, derivadas dos costumes coloniais e a eles ajustadas. Essa adaptação não foi imediata, pois os costumes da colônia não eram reconhecidos pela Coroa Portuguesa e nunca foram cogitados com base para a criação de um Direito brasileiro paralelo ao Direito português. O desconhecimento ou descaso em relação aos nossos costumes e a indiferença quanto à necessidade de criação de um Direito brasileiro foi, na verdade, o maior empecilho para que se criasse um curso jurídico independente dos cursos portugueses.¹⁴

Nesse sentido, a resistência que houve, na Bahia, à Independência é um dos indicadores das dificuldades que se criaram para que se instalassem ali os cursos jurídicos, enquanto a excepcional posição política de São Paulo e Pernambuco, no processo a Independência, colaborou, decisivamente para a instalação dos cursos em São Paulo (Capital) e Olinda. Nesta linha, o Visconde Cairu, num de seus pronunciamentos comenta que “a oferta feita na Bahia em estado florente seria difícil de realizar agora, depois da crua guerra que a província sofreu... Por ora, as rendas públicas da Bahia convêm que se dirijam à recuperação dos estragos do inimigo, renovação e multiplicação dos alimentos e promoção da marinha imperial.”¹⁵

Percebe-se, através dessa exposição que nos interesses políticos, assim como um processo de consolidação da Independência e formação do Estado, as elites políticas brasileiras, quase sempre apresentando argumentos mais regionais do que doutrinários, tiveram acentuada influência no processo de criação e implantação dos cursos jurídicos.¹⁶ A elite civil, por sua vez, fracionada e de características regionais, vinha definindo o seu lugar no Estado muito mais pelo papel político que ocupara na Independência, do que pela intenção dos seus propósitos, aliás, política e doutrinariamente confusos.

Várias assembleias precederam uniformemente para criação dos cursos jurídicos, sendo que nessa trajetória predominaram a proposta das elites civis e as suas indicações curriculares, como também os fundamentos doutrinários das proposições e emendas, entremeados pelo pensamento liberal e autonomista.¹⁷

Vale lembrar que a proposta de criação dos cursos jurídicos no Brasil, rejeitada pelo Imperador em 9 de janeiro de 1825, foi promulgada em 02 de março de 1825, e as elites

¹⁴HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. Ensino do direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 3, nº 3, 2005, p. 27.

¹⁵HIRONAKA, op. cit., p. 6.

¹⁶ Percebe-se através das leituras, que as elites políticas não eram uniformes e somente a elite imperial, que vivia na Corte e se beneficiava do uso exclusivo do estado, tinha, realmente, condições de implantar suas decisões (BASTOS, **O ensino jurídico no Brasil**, p. 6).

¹⁷ Idem, p. 7-8.

vitoriosas (elites imperiais) propuseram a localização dos cursos na cidade do Rio de Janeiro. Por outro lado, no episódio de promulgação da Lei de 11 de agosto de 1827, e a conseqüente instalação dos cursos em São Paulo e em Olinda, as frações vitoriosas foram as elites civis regionais, conservadoras e liberais.¹⁸

Antes, porém, da consolidação dos cursos jurídicos no Brasil, em 1827, houve rediscussões em relação à Lei que fora aprovada em março de 1825. Isso ocorreu em 17 de maio, 4 de julho e 5 de julho de 1826. Dessa forma, em 5 de julho de 1826, foi aprovado um novo projeto de lei assinado por Januário da Cunha Barbosa e José Cardoso de Melo, que indicava o Rio de Janeiro como sede do estabelecimento, contendo 16 artigos que estabeleciam e regulamentavam o Curso Jurídico no Brasil.

As emendas curriculares que se seguiram não se referiam ao problema da localização. Só em 08 de agosto de 1826 é que Francisco de Paula Souza e Melo apresentou uma emenda que substituíria a disposição do artigo 1º do projeto, que indicava o Rio de Janeiro, ao invés das cidades de Olinda e São Paulo.¹⁹

Houve muitas controvérsias entre os parlamentares. Várias foram as leis, projetos e emendas que substituíam artigos, ampliavam o currículo, regulamentavam as academias, questionavam e discutiam sobre a inclusão da cadeira de Direito Romano no currículo, entre outros tópicos que mereceriam destaque, não cabendo neste estudo detalhar este trajeto histórico.²⁰

Foi nesse contexto de debates e idéias sobre o currículo jurídico, a localização dos cursos e a sua regulamentação, que em 11 de agosto de 1827, sexto ano da Independência do Império, foi promulgada, com a rubrica do Imperador Pedro I a Lei de Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil, assinada no Palácio do Rio de Janeiro por José Feliciano Fernandes Pinheiro, Visconde de São Leopoldo, Secretário de Estado dos Negócios do Império que a mandou “imprimir, publicar e correr”, a Lei na seguinte forma:

Art. 1º Criar-se-ão dois Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda, e neles, no espaço de cinco anos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes:

1º Anos. 1ª cadeira: Direito Natural, Publico, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia.

2º Ano. 1ª cadeira: Continuação das matérias do ano antecedente.

2ª cadeira: Direito Público Eclesiástico.

3º Ano. 1ª cadeira: Direito Pátrio Civil

2ª cadeira: Direito Pátrio Criminal com a Teoria do Processo Criminal.

4º Ano. 1ª cadeira: Continuação do Direito Pátrio Civil.

¹⁸ Comentário embasado nas postulações de BASTOS, BASTOS, **O ensino jurídico no Brasil**, p. 8.

¹⁹ Idem, p. 12.

²⁰ Idem, p. 12-31.

2ª cadeira: Direito Mercantil e Marítimo.
5 Anos. 1ª cadeira: Economia Política.
2ª cadeira: Teoria e Prática do Processo adotado pelas Leis do Império²¹.

Ao observar o exposto acima é possível perceber as três grandes inclinações do curso jurídico aprovado em 1827. Em primeiro lugar, a lei que criou os cursos jurídicos, em 1827, expressou uma composição política com as elites imperiais que controlavam o aparelho Estatal de 1824 a 1825, quando promulgaram um decreto imperial que criou os cursos jurídicos na Corte do Rio de Janeiro, regulamentado pelo Estatuto do Visconde de Cachoeirinha. Em segundo lugar a Igreja, que influenciava a estrutura burocrática do estado, e incluiu no currículo as disciplinas voltadas para o Direito Eclesiástico; e a fração conservadora da elite civil parlamentar, em terceiro lugar, que defendia a formação jurídica romanista.

Além disso, em segundo lugar o currículo aprovado em 1827, visivelmente desprezava não propriamente a Prática Forense, mas o ensino do Direito Processual, restrito às de natureza teórica, que mais o discutiam como mera técnica de atuação processual do que como pressuposto metodológico de organização do próprio Estado.

E em terceiro lugar, é o problema do ensino sem método, ou seja, a proposição substantiva sem a conseqüente proposta formal para sua transmissão²², que é objeto de estudo desta dissertação e será explorada no decorrer do desenvolvimento do trabalho.

Todavia, esses dois cursos foram, respectivamente, a semente da Faculdade do Largo São Francisco (ou Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo) e da Faculdade do Recife (ou Faculdade Federal do Pernambuco).

A localização é curiosa, pois enquanto Olinda era um dos grandes centros econômicos e sociais do Brasil em 1827, São Paulo não passava de uma aldeia. A escolha de São Paulo não se relaciona a uma tendência jurídica surgida na cidadezinha – que contava naquele tempo com apenas dois advogados – e nem ocorreu a pedido dos paulistas. Enquanto o curso de Olinda foi criado por reivindicação da sociedade local, de forte movimentação política e, principalmente de grande oposição ao domínio português no Brasil, a vilazinha de São Paulo foi escolhida porque era um dos lugares mais silenciosos que se conhecia. Um local, portanto, mais propício à reflexão e ao estudo do que o ambiente de distração e boemia do Rio de Janeiro. O curso paulista nem dispunha de prédio próprio, sendo instalado no mosteiro dos franciscanos – o que era também – se imaginava, um incentivo ao estudo. Contudo, o que se

²¹ BASTOS, BASTOS, **O ensino jurídico no Brasil**, p. 32.

²² Idem, p. 34.

percebeu é que independente do ambiente silencioso, a qualidade da formação depende, acima de tudo, da capacitação dos professores, da influência institucional da faculdade e do empenho dos estudantes.²³

A evolução do ensino jurídico será caracterizada pelo desejo de constantes reformas que, ironicamente, nunca alcançam seus objetivos, sendo logo substituídas por outras, que vão ter o mesmo destino. Nitidamente que o Ensino Jurídico no Brasil já inicia com problemas/crises que se estenderão até a atualidade, sendo este, objeto de estudo do próximo capítulo.

1.2 O ENSINO JURÍDICO E AS PERSPECTIVAS NA QUALIDADE DOS CURSOS DE DIREITO

Como sustentando até o momento e com base na evolução histórica, o problema do ensino jurídico é reflexo de um outro mais profundo, qual seja o da concepção do Direito, este por sua vez, o tema fulcral da Filosofia do Direito, em sua relação com a justiça. Mais do que afirmar com certeza o que é o Direito, importa demonstrar que ele não é (ou não pode mais ser) o que se afirma como verdade apodíctica reproduzido acriticamente nas escolas de Direito. Contudo, é impossível investigar a crise no ensino jurídico brasileiro, separadamente da evolução histórica que é permeada por constantes mudanças curriculares através das quais vão provocando mudanças, às vezes significativas, outras não, todavia, essas portarias, decretos, Leis, pareceres, espelham que a real crise do ensino do Direito possui sua origem na sua concepção histórica, que acaba instaurando um círculo vicioso que assegura a reprodução do ensino jurídico perpetuado por conveniências.

Ao longo de sua história, os cursos jurídicos no Brasil, através da formação de sucessivas gerações de bacharéis, têm alimentado as instituições, em especial as instituições constitucionais.

Com o passar do tempo, os cursos de direito ampliaram significativamente suas funções, em correlação, aliás, com o aumento da complexidade da sociedade contemporânea.

²³ HIRONAKA, Ensino de direito... **Anuário ABEDI**, p. 27.

Como cursos profissionais que são, destinam-se hoje à formação de bacharéis para o exercício de atividades públicas e privadas as mais diferentes na área jurídica.

Até que ponto os cursos de direito preparam suficientemente seus egressos para o exercício competente das mais diversas atividades jurídicas?

A realidade é que nos cursos de Direito do Brasil, sempre houve grandes contradições metodológicas e de conteúdos no que se pretendia no Curso de Direito que ora se efetivava.

Sucessivos decretos foram promulgados, no intuito de adequar os Cursos Jurídicos no Brasil. O Decreto nº 1.134, de 30 de março de 1853 deu novos estatutos aos cursos jurídicos. Esse novo decreto, apesar de não introduzir significativas mudanças no texto anterior, procurou consolidar as cadeiras de Direito Administrativo e Instituições do Direito Romano. Porém em nenhum deles, até o momento histórico houve manifestações didático-pedagógicas.

Diante destas constatações Bastos²⁴, comenta que ao longo da trajetória dos cursos de Direito no Brasil, as primeiras manifestações sobre a questão dos docentes, foram abordadas pelos parlamentares com o Decreto de 1853. Em nenhum momento de nossa história imperial se incentivou ou se viabilizou qualquer política para a formação do magistério jurídico, deixando que o pessoal docente, nem sempre formado em Direito, se confundisse com os advogados e militantes da advocacia e, principalmente, da política e parlamentares. Eram freqüentes as escolas admitirem lentes nem sempre concursados. Na verdade, o que se nota é que as discussões parlamentares foram à base da discussão nacional do ensino jurídico e os poderes excessivos do Poder Executivo contribuía mais ainda para relaxar os planos e os métodos de ensino.

Por outro lado, Bastos²⁵ comenta ainda que o período que sucedeu à década de 1850 foi decisivo para a história da educação brasileira, especialmente para o ensino jurídico. O ensino oficial de nítida influência eclesiástica, o que não quer dizer religiosa, apenas oferecido, exclusivamente, pelo Estado, começou a mostrar sinais visíveis de fragilização, permitindo que surgissem dentro das instituições de ensino oficial professores, que alternativamente, ensinavam em substituição aos “velhos” lentes²⁶ imperiais²⁷.

Nesta década também começam surgir críticas ao ensino jurídico, principalmente em se tratando da clientela, pois só era procurada por pessoas que tivessem bens de fortuna. Sobre

²⁴ BASTOS, **O ensino jurídico no Brasil**, p. 57.

²⁵ BASTOS, op. cit., p. 60.

²⁶ Segundo o Dicionário Aurélio, “lente” é um sinônimo obsoleto do termo professor, mas de acordo com a revisão bibliográfica realizada, usualmente utilizado no período histórico analisado.

o mesmo tema, entre os deputados surgiam comentários do tipo: “o professorado dos cursos jurídicos busca apenas um lugar de espera para outro melhor, ou já com a intenção de acumular outras funções, cujo vencimento lhe ajude a viver. [...] O lente de Direito que tivesse necessidade de advogar para ter de que viver não poderia ser um perfeito lente, porque teria de ser muitas vezes distraído de seus deveres no magistério, nem sempre teria tempo para recuperar...”²⁸

Dessa forma, que muitas vezes o corpo docente era formado por profissionais professores e não professores profissionais e isso vêm a se caracterizar como um forte indicativo da crise no ensino do direito que persiste até hoje.

É perceptível que essas conjunções sociais da primeira fase do Ensino Jurídico Brasileiro o mantiveram atrelado às bases ideológicas do momento, estritamente voltadas para o plano dos conteúdos curriculares da livre economia. O chamamento científico do momento histórico vivido era de afirmação do Estado Liberal e a academia necessitava reproduzir a regulação socialmente requerida.

A academia jurídica brasileira, inspirada naquilo que já era idealizada em Coimbra, tendeu para o afastamento total das influências eclesiásticas nas grades curriculares. A primeira grade curricular criada pela Carta de lei de 1827, a disciplina de Direito Eclesiástico tornou-se optativa em 1879, e foi definitivamente banida dos currículos na reforma de 1895.

Neste contexto, de acordo com Bastos²⁹ não se pode deixar de observar que o ensino superior, especialmente nas faculdades de Direito, nos últimos anos do Império, foi tomado de verdadeiro caos, que, por um lado, traduzia a crise do próprio Estado imperial e, por outro, mostrava as dificuldades políticas e legais para viabilizar novas transformações e soluções curriculares. Debatendo-se entre a implementação das faculdades livres e a opcionalidade do ensino de Direito Eclesiástico, na verdade o império e as suas elites políticas e intelectuais não conseguiram articular novos modelos de organização para o Estado brasileiro, assim como, não conseguiram que as seções de Ciências Sociais nas faculdades de Direito, efetivamente preparassem pessoal alternativo para a administração. O Império sucumbiu frente à sua própria incapacidade para provocar mudanças na sua estrutura administrativa civil. Paralelamente, a falência das faculdades de Direito traduzia, não propriamente a incapacidade para formar advogados, mas sua incapacidade para formar as elites administrativas.

²⁸ BASTOS, *O ensino jurídico no Brasil*, p. 61.

²⁹ BASTOS, *op. cit.*, p. 44.

Por outro lado, o Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911, editado na forma do artigo 3º, inciso II, regulamentou o currículo das faculdades de Direito e estabeleceu que elas fossem designadas pelo nome da cidade em que tivessem sede.

Convém ressaltar que esta reforma introduziu uma significativa mudança, que veio expressa no artigo 41, do Decreto nº 8.659, de 1911: “A cadeira de Filosofia do Direito fica transformada em Introdução Geral ao Estudo do Direito ou Enciclopédia Jurídica, precursora da disciplina, criada em 1930, Introdução à Ciência do Direito”.

A Reforma Rivadávia Corrêa (1911) foi um significativo marco no nosso ensino jurídico republicano, em primeiro lugar porque procurou viabilizar a autonomia corporativa das escolas, em segundo lugar porque redefiniu a carreira do docente e introduziu os exames para o ingresso acadêmico. De certa forma, podemos observar que a ruptura com os padrões imperiais de ensino só ocorreu a partir desta lei, como está no decreto regulamentar do ensino jurídico, no qual podem ser identificadas preocupações modernizadoras quanto à retomada do ensino do Direito Civil em novas bases de programa³⁰.

Com a promulgação do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, que reorganizou o ensino superior na República, o Curso de Direito sofreu nova reforma curricular. Foi este decreto que viabilizou a criação de um instituto de ensino jurídico (oficial) na cidade do Rio de Janeiro, provocando a fusão das faculdades livres existentes e em funcionamento.³¹

Foi nesse contexto acadêmico que as faculdades de Direito funcionaram até 1931, quando se introduziu a mais profunda e significativa reforma do ensino jurídico no Brasil, inclusive em termos pedagógicos.

Com a Revolução de 1930, surge uma estrutura político-econômica que já não condizia com o desenvolvimento industrial daquela época. Demarca-se um segundo período na república, o qual rompe com a formação sociopolítica ainda oligárquica, efetivando um Estado Novo (1937), voltado à industrialização. Em virtude desses avanços, a figura do bacharel em Direito não possui mais a mesma importância nos quadros políticos da burocracia do estado; profissionais tecnocratas, bem como engenheiros, economistas, administradores tornam-se imprescindíveis no processo de desenvolvimento industrial e tecnológico, adquirindo importância institucional.

³⁰BASTOS, **O ensino jurídico no Brasil**, p. 169-170.

³¹Idem, p. 171.

A proposta contida na Reforma de Francisco Campos visava não apenas criar uma estrutura didática e administrativa para a universidade mas, principalmente, procurava viabilizar a integração dos institutos evitando o isolamento das unidades, as rupturas bruscas com os padrões anteriores de ensino e com a própria diversidade econômica, geográfica e espiritual das nossas regiões.[...] Esta reforma, na Exposição de Motivos ao projeto de criação da Universidade do Rio de Janeiro, observa também, com muita acuidade, demonstrando grande preocupação com o professorado:

O ensino no Brasil é um ensino sem professores, isto é, em que os professores criam a si mesmos, e toda a nossa cultura é autodidata. Faltam-lhe os largos e profundos quadros tradicionais da cultura, nos quais se processam continuamente a rotação e a renovação de valores didáticos, de maneira a construir para o ensino superior e secundário, um padrão, cujas exigências de crescimento e aperfeiçoamento se desenvolvem em linhas crescentes³².

Neste sentido, em sua reforma Francisco Campos salienta que a livre-docência não vinha sendo mobilizada, como notável coeficiente que se destina a ser, no progressivo aperfeiçoamento de nosso aparelho de ensino. [...] O que se pretende é colocar a livre-docência em forma de serviço, ampliando-lhe a ação nos estabelecimentos de ensino, equiparando-o, quando em função, à cátedra³³, até agora rodeada de prerrogativas e vantagens. Pela reforma, entre a livre-docência e as cadeiras não haverá, quando em jogo os interesses do ensino, distinções de subsistência e natureza, colocadas ao mesmo plano, equiparadas nas regiões didáticas, tendo à sua disposição o mesmo equipamento e a mesma aparelhagem que não pertencem à cátedra, mas à escola e ao ensino.³⁴

Ainda, a Reforma Francisco Campos, no seu plano didático, contemplava a formação de docentes, por um lado, através do doutorado, e a absorção da experiência, no magistério, do livre-docente, por outro lado. Isto fica explícito com a seguinte observação, que as faculdades de Direito resistiram a absorver, resguardando, na maneira de ensinar, a vocação ulcerada. Enfatizava que deveriam se reduzir ao mínimo as preleções e conferências, multiplicando-se os trabalhos práticos, as demonstrações e as ilustrações, de maneira que o aluno aprenda observando, fazendo e praticando. Contudo, esta nunca fora, não foi e não tem sido a vocação das faculdades de Direito, apesar das insistentes intervenções e frações significativas dos atuais professores de Direito, sendo que, à época da Reforma de Francisco

³² BASTOS, **O ensino jurídico no Brasil**, p. 197.

³³ Cátedra, conforme Holanda, significa cargo ou função de professor de nível universitário ocupado por professor titular ou adjunto. FERREIRA, Aurélio Burke de Holanda. **Dicionário Aurélio escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p. 198.

³⁴ Idem, 198-199.

Campos, todavia, estas eram demandas externas ao mundo jurídico, mas resultantes dos movimentos de educadores vinculados à Associação Brasileira de Educação.³⁵

Paralelamente a essas questões a Reforma diagnosticava que o curso jurídico, na sua estrutura formal, era um curso, por um lado de abstrações filosóficas, mais voltados para o ensino de categorias do pensamento jurídico do que propriamente para o ensino dos institutos jurídicos brasileiro. Por outro lado, sem modernizar-se ou abrir-se para os novos ramos de estudos jurídicos, sobrevive do estudo, nem ao menos eficiente, de instituições caducas, que ao invés de constituírem objeto de direito positivo, são antes matérias de arqueologia jurídica. [...].³⁶

Sucederam-se, neste contexto histórico, a Revolução de 1930, o Primeiro Código Eleitoral brasileiro, em 1933, a Constituição de 1934, da qual nasce o direito dos professores à estabilidade e à remuneração que lhes permitissem viver condignamente no magistério e a Constituição de 1937, além de outras reformas.

Com base nesse contexto, tem-se um ensino jurídico voltado à certeza e à previsibilidade para a superação de lides que se afirmam no Estado Moderno, bem como para a superação de sua própria condição falha, como ensino e como Direito, atrelados à política e à epistemologia de uma época. Desse modo, entende-se a concepção de uma crise, a qual apresenta reformas com o objetivo de superar tal situação. Esta crise sempre existiu³⁷ e sua existência ocorreu e ocorre de modo sistêmico, buscando a superação de um modelo, de um paradigma fadado ao completo fracasso na sociedade contemporânea.

A função social do ensino jurídico, no período centenário, pretendeu, desse modo, ratificar o modelo liberal, interpretá-lo, dar vida e continuidade aos currículos ideologicamente preparados. Na área metodológica, como foi insubsistente qualquer tentativa de avanço pedagógico, o resultado natural foi sua inclinação para a pedagogia tradicional.

Enquanto processo de mera transmissão do conhecimento, o uso da pedagogia ou “tendência liberal tradicional” resulta, numa definição sintética, no processo comunicativo básico de transferência de informações. Assim, ao limitar-se a função do professor ao ato de exposição oral de conteúdos, o resultado maior possível será a reprodução do conhecimento

³⁵ FERREIRA, **Dicionário Aurélio escolar da língua portuguesa**, p. 199.

³⁶ BASTOS, **O ensino jurídico no Brasil**, p. 200.

³⁷ Sobre a existência de um ensino jurídico decadente desde a sua criação, cita-se: A lamentação sobre a decadência do ensino jurídico continuava através dos anos, mas o verdadeiro entendimento estaria na palavra exata de Américo Jacobina Lacombe, pronunciando-se em 1951 sobre a verdadeira crise do ensino superior. LACOMBE, apud VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2 ed. São Paulo: Perspectivas, 1982, p. 261.

existente. Nesse aspecto, a pedagogia tradicional contribuiu com o modelo liberal, ao permitir a manutenção da estrutura social em concomitância com a estrutural operacional do Direito, na formação direcionada dos bacharéis.³⁸

A ausência de exigências qualitativas para a profissão de professor de Direito favoreceu a lei do mercado do “ensino livre”, permitindo a fácil expansão quantitativa do ensino jurídico no aspecto da oferta de mão-de-obra docente. A escolha dos lentes, tendo por critério seu sucesso profissional como operador jurídico, resultou no modelo de “nivelamento pedagógico”, baseado em levar para as salas de aula os melhores práticos.

Na verdade, toda essa crise ocorre, porque as mudanças nos cursos jurídicos nunca nasceram de propostas de seus próprios docentes, o que só veio a ocorrer mais recentemente, quando os professores de Direito passaram a assumir a responsabilidades pelas mudanças no ensino jurídico, mas de quadros políticos parlamentares ou de educadores.³⁹

Neste sentido, a questão central da reforma das faculdades de Direito está exatamente na vocação do ensino jurídico, tradicionalmente avesso às formulações críticas, que, pela sua essência, questionam a própria ordem jurídica, objeto tradicional de ensino do professor de Direito e de aprendizado do advogado. De acordo com Bastos⁴⁰, advogar não é criticar a ordem, mas viabilizar a sua aplicação, especialmente nos países de tradição positivista. Esta máxima faz do ensino jurídico um ensino destinado a reproduzir a ordem estabelecida e das faculdades de Direito meros centros de transmissão do conhecimento codificado e dos seus instrumentos compreensivos. Esta é a razão pela qual, insistentemente se discute o ensino do Direito Romano, não tanto pelas suas qualidades teóricas, mas pela sua exclusiva capacidade de se permitir identificar e diferenciar os institutos jurídicos codificados.⁴¹

Com base no exposto compreende-se que:

Este quadro metodológico torna o conhecimento jurídico significativamente conservador e vincula o professor das disciplinas jurídicas positivas, não tanto ao fenômeno social, mas à origem lingüística ou conceitual do instituto. Este movimento simplifica o conhecimento do instituto jurídico, toma-o, de certa forma, muito mais inteligível e apreensível e de fácil domínio e manuseio burocrático, porque não se trata de aprender por comparação, o que significa aprender duas vezes ou quantas o tema exija, mas aprende por imersão naquele específico instituto ou naquela prática burocrática. O saber jurídico, assim, torna-se um saber

³⁸ LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 20.

³⁹ BASTOS, **O ensino jurídico no Brasil**, p. 246.

⁴⁰ Idem, p. 247.

⁴¹ Idem, p. 247.

burocrático fechado. Romper com estas seguranças, na visão romanista, é romper com a própria e imprescindível segurança jurídica.⁴²

É por essa razão que, quando a Universidade de Brasília (UnB) pretendeu vincular a universidade ao desenvolvimento, provocou uma nova e profunda fissura na estrutura clássica e seccionista ao ensino jurídico numa extensão e num alcance mais profundo do que pretendia a Reforma de Francisco Campos.

Embora a Reforma de Francisco Campos tenha insistido na conexão do ensino jurídico com a disciplina de Economia Política, não rompeu com as suas bases epistemológicas, fato este que pode ser observado no comentário abaixo:

Essa questão da relação entre universidade e desenvolvimento era um fato novo no início dos anos 60. Em estudo universitário, desenvolvido em 1967 e 1968 observa-se que até 1962 prevaleciam no Brasil duas linhas de interpretação do tema. Na Primeira concepção a educação era uma espécie e de subproduto natural, necessário e fator do próprio desenvolvimento. [...] Na segunda concepção admite que a precocidade do sistema educacional {da época} consistiu seguramente o principal ponto de estrangulamento do desenvolvimento econômico nacional. [...] Esta abertura de discussão provocou a questão das correlações entre o ensino do Direito e o desenvolvimento que, se não foi o tema que prosperou na discussão do currículo jurídico da UnB, nem do Conselho Federal de Educação (CFE) de 1962, determinou e foi o tema central das discussões que antecederam o currículo jurídico do CFE de 1972.⁴³

A tentativa de introduzir no ensino jurídico a interdisciplinaridade, que traduzia a abertura do conhecimento jurídico, não apenas para os âmbitos do conhecimento, mas também para o fenômeno do desenvolvimento, foi a grande e revolucionária contribuição a UnB. Contudo, o tempo mostrou que os resultados, exceto nos fenômenos parciais e isolados, não foram alcançados. Isso porque não bastava ter uma visão moderna e aberta da família, da propriedade ou do casamento, porque os tribunais não julgavam a partir da visão interdisciplinar, mas em função de seus cânones, do cerne conceitual, desprezando, quase sempre, as conexões do conceito positivo do instituto jurídico com o fato ou fenômeno social.

Apesar, das crises constantes, leis, decretos e portarias sendo aprovadas tais como: Lei 3.998 de 15 de dezembro de 1961, Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, Decreto-lei nº 53 de 18 de novembro de 1966, Decreto-lei de nº 252 de 28 de fevereiro de 1967 até a Lei de Diretrizes Bases – nº 5692 de 11 de agosto de 1971, as quais regulamentavam o Ensino

⁴² BASTOS, *O ensino jurídico no Brasil*, p. 247.

⁴³ *Idem*, p. 248.

Superior, bem como o currículo do Ensino Jurídico, provocam um emaranhado de mudanças, que por vezes se concretizam e por vezes nem saem do esboço inicial aprovado.

Contudo, desde o início do período militar, em 1964, os cursos jurídicos foram considerados instrumentos privilegiados para a divulgação da ideologia nacionalista e autoritária do regime. Reafirmou-se a idéia de que os cursos não deveriam almejar metas de excelência universitária – bastava-lhes cumprir objetivos domésticos, ou seja, um programa de formação técnico-profissional, aliás, como sempre foi.

Essa postura consagrou, nas décadas de 1970 e 1980, a tendência de projetá-los como cursos exclusivamente técnicos, vale dizer, cursos nos qual a formação humanística, política e social deveria ser obliterada em favor da formação para o mercado de trabalho.

Sendo assim, quando veio a abertura política, no final da década de 1970, transcorreram mais de uma década de demolição continuada dos programas universitários por todo o país, então:

a idéia de busca de excelência pelos cursos superiores esmaecera-se com a adaptação da maioria deles ao novo paradigma do ensino superior, ou seja, o mercado de trabalho. Estimulada pelo regime militar, a subordinação dos cursos superiores ditos “técnicos profissionalizantes” ao modelo neoliberal de universidade marcou a década de 1970, um modelo segundo o qual a universidade organiza seus cursos de acordo com a demanda do mercado de trabalho, o que não seria de todo maléfico se não implicasse deixar para trás, ao longo do percurso, a indispensável formação humanística, política e social exigida por cursos como o de Direito.⁴⁴

Neste sentido, os Cursos Jurídicos não fugiram desta situação paradoxal, onde principalmente fluíram as questões modernas sobre a formação do advogado, quase sempre em confronto com os padrões tradicionais: as demandas clássicas de formação contenciosa exigíveis para o desempenho forense e as demandas de natureza preventiva e consultiva exigíveis pelas empresas, principalmente as grandes empresas. Este conjunto de variáveis influenciou decisivamente no que veio a se denominar crise do ensino jurídico: partido nas suas tradições contenciosas e pressionado pelas novas exigências de desenvolvimento.⁴⁵

Mais uma vez, nesse contexto, aprovado pelo Plenário do CFE em 25 de fevereiro de 1972, através da Resolução nº 3, ocorre uma nova definição do currículo mínimo do curso de graduação em Direito. Esse novo currículo é inovador, não só na fixação do mínimo no

⁴⁴ HIRONAKA, Ensino do direito... **Anuário ABEDI**, p.35.

⁴⁵ BASTOS, **O ensino jurídico no Brasil**, p. 287.

conteúdo, mas principalmente na sua estruturação formal, assim como na definição dos cursos.

A proposta desta comissão concentrava-se entre outros, aspectos essenciais, a contribuição para a reformulação do ensino jurídico, com a participação do aluno, tanto no processo didático como na opção curricular, e mediante a integração efetiva entre o estudo teórico das matérias do currículo e as atividades práticas correlacionadas.⁴⁶

Portanto, de posse desses dados históricos, percebe-se que havia a preocupação e a elaboração de medidas e propostas para sanar as crises no ensino jurídico, enfatizando a interdisciplinaridade e introduzindo inclusive o estágio supervisionado, que não existia até então.

Cabe observar que a resolução nº 3 de 1972 abriu significativos espaços/mudanças para o moderno ensino jurídico, como pode ser observado:

- consolidou o ensino introdutório do conhecimento interdisciplinar, viabilizando o ensino do Direito no contexto geral do conhecimento e da universidade;
- definiu o quadro geral das disciplinas do currículo mínimo abrindo a possibilidade das instituições de ensino definirem o seu quadro complementar específico e vocacional de disciplinas;
- criou as habilitações específicas como proposta de ensino especializado que poderia dar a cada instituição de ensino superior condições de consolidar a sua própria vocação e evitar a reprodução de outras instituições, abrindo o leque do ensino e do aprendizado jurídico;
- criou as disciplinas jurídicas opcionais que permitiriam novas evoluções na combinação e constituição dos currículos; e
- introduziu a disciplina Prática Forense, precursora dos estágios supervisionados de prática forense e organizações judiciárias.⁴⁷

A manutenção da idéia de reforma, pela simples modificação da grade curricular, novamente voltou a ser indicada como possível solução para a crise em 1972, quando os cursos de Direito receberam nova modificação curricular, por determinação da Resolução nº 3, do Conselho Federal de Educação. Um dos fundamentos da reformulação curricular de 1972 era de que o obstáculo à implantação de “soluções inovadoras” na metodologia do ensino jurídico decorria da “dilatada extensão” do currículo mínimo dos cursos de Direito, conforme exposto acima.

⁴⁶ BASTOS, *O ensino jurídico no Brasil*, p. 301.

⁴⁷ *Idem*, p. 300.

Sem atacar o cerne da crise de inadaptção liberal do ensino aos novos tempos, o resultado foi o mesmo da reforma de 1961 e as faculdades de Direito, “com raras exceções, continuaram seguindo seus programas tradicionais”.⁴⁸

Nesse sentido constata-se que a crise do ensino do direito no Brasil está vinculada à crise do direito e à crise da democracia. E, a filosofia que informa e reforma reflete a perplexidade entre conceituações conflitantes da natureza do direito e seu papel na sociedade. Por sua vez, o ordenamento jurídico, na melhor das hipóteses, é apreendido em suas partes, e o estudante termina por não ter uma concepção global, crítica e analítica do que ocorre. A crise do ensino do Direito reside em última análise, no fato de que não se ensina Direito, mas um conjunto de técnicas de interpretação legal, que nada tem a ver com o fenômeno jurídico.⁴⁹

Nos 150 anos de ensino jurídico no Brasil, comemorados em 1977, Venâncio Filho termina sua obra de análise histórica dos cursos de Direito brasileiros concluindo que este “ainda se encontra à procura de seus caminhos”.⁵⁰

E é assim que andando na direção em que aponta o próprio Paulo Freire, no sentido de problematizar um pensamento, e pensá-lo para o além dele mesmo, ainda que se opusesse a ele, poderíamos aqui levantar algumas questões que não são ou não foram pensadas com “amor” no ensino jurídico e que carecem de ser mencionadas:

- a própria definição de educação enquanto conjuga epistemologia (conhecimento) e política (prática de transformação): como definir as especificidades respectivas desses conceitos tão importantes, condição de sua correta articulação em função de um conceito preciso de educação?
- a relação conhecimento por conceito (livro) e conhecimento por experiência (prática): como discernir suas relações e contradições, sem cair em sua contraposição artificial?
- a idéia mesma de experiência, prática, ou simplesmente vida: como pensá-la em dimensão social e em escala histórica, para não se ficar preso ao meramente individual ou comunitário, onde sem dúvida deve se enraizar e daí partir?
- a teoria da passagem ‘crítica’ do nível imediato de conhecimento (micro) e o novel propriamente político (macro): como se dá tal passagem e que fatores implica?
- o conceito de educação entendida em relação com a transformação social: como tematizá-la dentro de condições históricas dadas, para que não se transforme numa ontologia praxista e não deságüe na opção abstrata do revolucionismo permanente?⁵¹

⁴⁸ Essa mentalidade tecnicista, peculiar ao poder burocrático e sempre pronta a transformar em leis a vontade burocrática, descaracterizou a ordem jurídica e infiltrou-se no ensino do Direito. A reforma do ensino jurídico realizada em 1972 tinha como pressuposto a necessidade de substituir o bacharel tradicional, verborrágico, com muitas citações, por um advogado prático, voltado para o desenvolvimento. Ao examinarmos o currículo mínimo, exigido pelo CFE, constatamos a preocupação em concentrar o ensino nas disciplinas chamadas profissionalizantes. BARRETO, Vicente. Sete notas sobre o ensino jurídico. In: **Encontros da UnB**. Brasília: UnB, 1978-1979, p. 81.

⁴⁹ BARRETO, Sete notas sobre o ensino jurídico. In: **Encontros da UnB**, p. 81.

⁵⁰ VENÂNCIO FILHO, **Das Arcadas ao bacharelismo**, p. 335.

Tais questionamentos não foram pensados, refletidos, nem imaginados pelo Ensino Jurídico. É na paixão de conhecer a práxis pensada e o contexto de diálogo, que ocorrem as mudanças. Tais reflexões poderiam mudar a prática dos Cursos de Direito, numa dinâmica mais política, voltada para a construção do saber.

Instigante, refletir sobre os problemas do Ensino Jurídico, porquanto de um lado, encontramos uma situação difícil da universidade pública, uma vez que ela carece de investimentos e de recursos e padece de uma migração de pesquisadores para as instituições privadas, e, de outro lado, a situação embaraçosa do setor privado que - apesar do impressionante crescimento quantitativo e financeiro verificado nos últimos anos - não se assiste a um correspondente crescimento qualitativo.⁵²

Costuma-se falar em uma crise de direito que se traduziria igualmente em uma crise do ensino jurídico. Sem falar, globalmente, na própria crise do modo jurídico de regulação social, trata-se das novas problemáticas e demandas que surgem para a reflexão jurídica, assim como também das novas modalidades de solução dos conflitos jurídicos.

A presumida crise do ensino jurídico explicaria em grande parte o surgimento de cursos complementares para bacharéis em direito, alguns melhores, outros piores, com o objetivo de prepararem para concursos públicos e para o exercício da profissão.

Podem os cursos de direito ser suficientemente flexíveis na sua organização curricular, ampliando o elenco de disciplinas eletivas ou facultativas, isto é, daquelas de livre escolha do aluno, de forma a acompanhar as transformações e mudanças na realidade jurídica, mas de forma também a não perderem, por excesso de flexibilidade curricular, sua identidade?

Tende-se, hoje, a reconhecer a importância, nos cursos de direito, do fortalecimento das disciplinas, jurídicas ou não, de base, aquelas que habilitam em grande parte o aluno à reflexão e à criação, como instrumento para enfrentarem-se os novos desafios e problemáticas do direito.

Pode-se dizer, sem ser temerário, que há hoje a uma preocupação crescente por parte dos responsáveis e administradores com relação à qualidade dos cursos de direito. Muito se tem ainda a fazer, mas o rumo está fixado. Em especial no Rio Grande do Sul, nossos cursos de direito, nos últimos anos, têm passado por um processo de qualificação crescente, com o fortalecimento e a expansão da pós-graduação, o que favorece a qualificação do ensino de graduação, o que já é um indicador positivo.

⁵¹ FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Teoria e prática em educação popular**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 199, p. 7-8.

⁵² HIRONAKA, Ensino do direito... **Anuário ABEDI**, p. 24.

Hironaka⁵³, em sua obra, comenta que, de acordo com o alerta da OAB e outros órgãos avaliadores da formação dos profissionais do Direito, vive-se hoje um panorama trágico, no que diz respeito aos cursos jurídicos. Já era preocupante há 20 anos, tornou-se ainda mais há 10, e hoje, está calamitoso: a maioria dos bacharéis em Direito não consegue sequer enfrentar o exame da OAB.⁵⁴

Por outro lado, sabe-se bem, que não resulta da má qualidade da universidade pública, pois, apesar de os cursos jurídicos públicos representarem percentagem mínima dos bacharéis, estes costumam ocupar as melhores colocações nos *rankings* da OAB. O que se entende é que o despreparo revelado pela maioria dos candidatos aos exames anuais da Ordem reflete diretamente a estrutura pedagógica insuficiente de grande parte dos cursos jurídicos mantidos pelo setor privado brasileiro, aliás, a maioria dos bacharéis são despreparados tanto para o exame da OAB quanto para qualquer outro exame, e principalmente para a prática profissional, provém de cursos jurídicos particulares. Não é preciso acentuar o quanto isso é grave, mas também não custa “chover no molhado” e reforçar a denúncia feita pela OAB a cada novo exame: é necessário tomar providências enérgicas contra a má qualidade dos cursos jurídicos no Brasil. E, como em grande parte a má qualidade caracteriza os cursos privado, é preciso saber o que há de errado nesses cursos e consertar o erro.

Procura-se aí deixar de lado a hipocrisia e reconhecer que algo deu errado no longo percurso de implementação dos cursos jurídicos em nosso país, possibilitando refletir sobre a ampliação dos erros e os meios de incrementar a busca da excelência qualitativa em lugar do crescimento quantitativo.⁵⁵

Subjaz, entretanto, que foi acentuada até aqui a responsabilidade praticamente exclusiva do setor privado pelo mau desempenho da maior parte dos bacharéis, o que reflete, na verdade, o desempenho sofrível de um alto percentual dos cursos. Não de quer afirmar com isso que os cursos públicos não tenham problemas, eles também os têm! Problemas de ordem material, como falta de recursos para pagar funcionários e adquirir livros e equipamentos, mas, ainda, assim, os problemas da universidade pública não costumam resultar da falta de busca da excelência.⁵⁶

⁵³ HIRONAKA, Ensino do direito... **Anuário ABEDI**, p. 24.

⁵⁴ Idem, p. 24.

⁵⁵ Idem, p. 25.

⁵⁶ Idem, p. 25.

Em que momento o aluno do curso de Direito é levado a fazer um exercício crítico da realidade vivida por ele? Em algum momento os egressos se percebem como futuros reprovados do Exame da Ordem?

Em sua crítica ao ensino jurídico, Warat⁵⁷ questiona o que se entende como conhecimento crítico no Direito. Para responder esta questão, coloca a forma do seu pensar, mostrando que o pensamento crítico advém de um conjunto de vozes dissidentes que produzem um conhecimento sobre o Direito que, pela força desse novo pensar fornece as “bases para um conhecimento social radical”, estabelecendo “uma nova formulação epistemológica sobre o pensar jurídico institucionalmente sacralizado”.⁵⁸ O que legitima Warat e empreender seu desejo de renovação da linguagem jurídica é seu profundo conhecimento sobre os fundamentos teóricos que questiona. Além de temas jurídicos e filosóficos, Warat empreendeu um longo percurso em seu pensamento integrando vários saberes, alicerçado nas teorias de Nietzsche, Foucault, Barthes, Deleuze, Guattari Borges e Cartazar, Bakhtin, culminando com Freud. A riqueza da cumplicidade de Warat com os teóricos que o inspiraram é lembrada por Mondardo quando diz que o jusfilósofo consegue gerar novos conceitos, simultaneamente filosóficos e não-filosóficos, operando fluxos heterogêneos de inovação ao pensamento histórico do Direito e, a partir dele, refazer sua trajetória sem negá-lo, mas incorporando a abertura do novo.⁵⁹

O caráter lógico-referencial dos discursos-jurídicos produzidos encontra-se enclausurado em nome da visão reducionista do Positivismo e do Normativismo. Para avançar na produção de um discurso crítico, o passo decisivo será dado, em primeiro lugar, pela substituição do controle conceitual pela compreensão do sistema de significação; segundo pela introdução de temáticas do poder como forma de explicação do poder social das significações proclamadas científicas.⁶⁰

Ainda sobre estudos recentes sobre o ensino jurídico e as suas modificações curriculares, mostram no seu desenvolvimento que o curso de Direito no Brasil tem enfrentado diversas circunstâncias, e não, propriamente uma crise localizada e específica. Essas crises, por sua vez, não refletem apenas fatores endógenos, próprios do ensino jurídico,

⁵⁷ WARAT, Luis Alberto. A condição transmoderna do desencanto com a cultura jurídica. In: **Epistemologia e ensino jurídico**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p. 27.

⁵⁸ WARAT, op. cit., p.27.

⁵⁹ MONDARDO, Dilsa. **Vinte anos rebeldes**: o direito à luz da proposta filosófica-pedagógica de L. A. Warat. Florianópolis: Diploma Legal, 2000, p. 54.

⁶⁰ WARAT, A condição transmoderna do desencanto com a cultura jurídica. In: **Epistemologia e ensino jurídico**, p. 28.

dos diferentes ângulos da história e evolução de seus institutos, mas também um conjunto de fatores exógenos, que refletem a crise do Estado brasileiro, especialmente a crise estrutural do Poder Judiciário. Neste sentido, a crise do ensino jurídico é uma crise das instituições jurídicas.⁶¹

O modelo clássico dos estudos de direito adequava-se antes de tudo a uma sociedade fundada na supremacia de normas genéricas e abstratas, em que o direito, confundido com as regras dos códigos, possuía um papel destacado na organização e na representação social. Neste contexto, o ensino dispensado pelas Faculdades de Direito, intérpretes dos códigos, correspondia significativamente à prática social. Entretanto, essas condições alteraram-se com o tempo, denunciando um cada vez maior descompasso entre as regras dos códigos e a realidade social, sobretudo em sociedades marcadas por profundas desigualdades, como a nossa, o modo jurídico de regulação social encontrando-se em conseqüência afetado. Não só, para indicar apenas alguns elementos desta crise, a intervenção progressiva do Estado nos domínios econômico, social e cultural, entre outros, no âmbito de um Estado do Bem-Estar Social, enfraquecendo inclusive o tradicional princípio de legalidade da sociedade liberal, mas principalmente as dificuldades crescentes de o direito resolver a contento conflitos que não são necessariamente ou exclusivamente interindividuais, mas cada vez mais supra-individuais ou intergrupais. Lembre-se, contudo a esse propósito que a Constituição de 1988 reconheceu e ampliou o papel dos denominados "novos sujeitos sociais".

A crise do direito, que se traduz em um fenômeno multifacetado, talvez possa ser mais bem percebida através da crise do ensino do direito. Assim, as discussões sobre a reforma dos estudos jurídicos serviriam de revelador da crise do direito. Afinal, a crise do direito não é antes de tudo uma crise do conhecimento jurídico? Nesta perspectiva, o ensino do direito não pode constituir-se em lugar privilegiado de resposta à crise do direito?

Outra Lei que merece destaque é a Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994, o atual Estatuto da Advocacia da OAB, a qual não apenas redefiniu práticas e ações da advocacia tradicional, mas também definiu o seu papel nas áreas do ensino jurídico, tornando a ação da OAB mais efetiva e incisiva. Por exemplo, no seu § 1º do art. 9º, dispôs que a inscrição como estagiário é necessária. Outro exemplo é o art. 54 que dispôs, explicitamente, que compete ao Conselho Federal colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes, reconhecimento ou credenciamento desses cursos. Portanto, esse dispositivo viabiliza a ação da OAB no processo

⁶¹ BASTOS, *O ensino jurídico no Brasil*, p. 369-370.

de criação de novos cursos e avaliação dos cursos reconhecidos, no intuito de amenizar ou solucionar a crise que assola o ensino jurídico.

No início da década de 90, as estatísticas davam conta de que no Brasil havia 186 cursos de Direito, os quais mantinham a mesma estrutura curricular tradicional, desde a reforma de 1973. O resultado dessa política era a existência de um ensino reprodutor, deformador e insatisfatório na preparação de bacharéis para um mercado profissional saturado, conforme relata Melo Filho.⁶²

Tais aspectos da crise “crônica” do ensino jurídico floresciam com toda a sua intensidade. Não havia mais o crescimento econômico do “milagre brasileiro” a absorver a vasta gama de profissionais “fabricados”, com a formação minimamente técnica requerida. As exigências do momento demandavam profissionais do Direito com qualificação superior àquela fornecida pelo ensino jurídico tradicional, aptos ao enfrentamento da complexidade dos conflitos, até então contidos pelo autoritarismo, cujo reconhecimento vinha no embalo da Constituição Federal de 1988.

Enfim, a liberdade de expressão abriu possibilidades ao amplo e livre debate sobre os problemas do ensino jurídico brasileiro, sobre a formação profissional tradicional do bacharel e sobre o Direito e a Justiça.

Das repercussões sociais da crise dos cursos de Direito, a OAB, por meio de sua Comissão de Ensino Jurídico, iniciou em 1992, um estudo nacional buscando uma “reavaliação da função social do advogado e de seu papel como cidadão”.⁶³

Começaram pela realização de estudos e avaliações sobre as condições dos cursos de Direito no Brasil, tendo como parâmetro regulador, a Resolução CFE n. 03/72, até aquele momento ainda responsável pelas diretrizes do ensino jurídico.

Acompanhando as grandes repercussões desse processo de avaliação do ensino jurídico, da Comissão de Ensino Jurídico da OAB, surgiu a Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico da SESu/MEC.

A conclusão desse processo de análise auto-avaliativa da práxis dos cursos de Direito resultou na elaboração do texto final da Portaria 1.886/94 do MEC, conforme mencionado

⁶² MELO FILHO, Por uma revolução no ensino jurídico. **Revista Forense**. RJ, V. 322, ano 89, p. 9-15, abr./maio/junho. 1993.

⁶³ Cf. art. 5 e art. 10 da Portaria 1.886/94 do MEC.

anteriormente, revogando a Resolução CFE n. 03/72 e passando a regular as diretrizes curriculares mínimas para os cursos de Direito no Brasil.

Apesar de preceder a LDB 9.393/96, a Portaria 1.886 de 1994 é um importante documento precursor das novas diretrizes e bases da educação nacional. Ressalta-se que a garantia de padrão de qualidade (art. 31, IX) insculpida no elenco de princípios da LDB é preocupação evidente e concreta da Portaria MEC nº 1.886/94 que fixou as diretrizes curriculares e conteúdos mínimos do curso jurídico, cogentes a partir do ano letivo de 1997. Com efeito, a integração das matérias e disciplinas componentes curriculares e conteúdos mínimo e pleno, as quantidades didáticas, as atividades complementares, o acervo bibliográfico, a obrigatoriedade do Estágio de Prática Jurídica e a exigências de monografia jurídica final para a conclusão do curso são parâmetros e instrumentos conducentes à garantia do “padrão de qualidade” do ensino jurídico.

O ensino jurídico profanado da Portaria nº 1.886/94 não está adstrito a disciplinas jurídicas profissionalizantes contemplando as matérias categorizadas como fundamentais que estimulam a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico, mas procurou viabilizar a superação das críticas sobre a desqualificação do ensino jurídico no Brasil, sem interferir em questões de natureza organizativa.

Sob um dos ângulos dessa portaria, percebe-se a relevância do conhecimento interdisciplinar e da formação prática coordenada entre os estudos práticos internos e as exigências da OAB, abrindo o curso de Direito para as novas conexões institucionais de intercâmbio, incentivando a formação especializada, assim permitindo que os cursos definam a sua vocação e se observem as demandas sociais e as modernas exigências do mercado de trabalho.

Sem uma atuação maior do Estado, a Portaria 1.886/94 poderia ter seguido os mesmos caminhos da regulamentação anterior. Todavia, a presença de outras regras, entre as quais a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), permitiram a criação de um sistema de avaliação do ensino superior sob o encargo do Estado, cujos maiores instrumentos seriam o Exame Nacional de Cursos (Lei 9.131/95), objetivando a avaliação do desempenho discente, e as Avaliações Institucionais Externas, voltadas à análise das condições de ensino das Instituições de Ensino Superior (IES).

As modificações e as inovações da Portaria 1.886/94, reforçadas por uma política estatal de fiscalização e avaliação periódica das IES, repercutiram positivamente no cenário

educacional do Direito. O intervencionismo estatal chegara com meio século de atraso no ensino jurídico.

Contudo, destaca-se que a avaliação é um processo sem fim, de busca da qualidade do fazer universitário e pressupõe e exige predisposição à mudança. É impensável concebê-la dissociada da mudança, mais do que isso, de uma cultura de mudança. Essa é exigida pela dinâmica da realidade científica, tecnológica e cultural, organizacional, política e social. O fato é que o mundo, a sociedade, a economia, mudam num ritmo cada vez mais celerado. Essa aceleração da mudança agrava o processo de corrosão e de obsolescência dos conhecimentos e das tecnologias e explicita a necessidade de atualização, de renovação do conhecimento, de mudanças. Essas, por sua vez, impõem desafios às IES.⁶⁴

Comparando com a crise no ensino do Direito, aqui se instala uma nova crise paradigmática no momento, em que apesar de haver uma consciência que a avaliação é um direito e um instrumento que a IES dispõe para promover mudanças, paira sobre a avaliação institucional o fantasma de naufragar em seu mar de promessas não cumpridas. A incapacidade de dar conta desse déficit, por corporativismo docente, por omissão, por acomodação, por falta de discernimento dos dirigentes ou por questões políticas ou por quaisquer outras razões, constitui a maior ameaça ao futuro das IES. Por outro lado, essa avaliação se constitui, potencialmente, numa ferramenta poderosa no sentido de contribuir para a melhoria das instituições, dos cursos e do desempenho de cada ator-sujeito do processo.

Destaca-se que o Sistema de Avaliação da Educação Superior no país está composto pelo Exame Nacional de Cursos, Censo da Educação Superior, Avaliação Institucional e Avaliação das Condições de Ensino. A Ordem dos Advogados do Brasil – OAB avalia os cursos de Direito do país para atribuir-lhes o selo de qualidade da Instituição. Para chegar aos resultados, a OAB realiza o cruzamento dos dados da média de pontos obtidos no Provão, com a aprovação das Instituições no Exame da Ordem, que permite ao Bacharel em Direito advogar. Em 2001, o Conselho da OAB só recomendou 52 Cursos de Direito entre os 243 existentes nos Brasil. Esses dados revelam a real e alarmente crise que ainda perpassa pelos Cursos de Direito no Brasil.⁶⁵

⁶⁴ MONTEIRO, Carlos, Avaliação do ensino do Direito no Brasil. **Anuário AB EDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, nº 2, 2004, p. 48-49.

⁶⁵ MONTEIRO, op. cit., p. 56-57.

Ainda comentando sobre a Portaria 1.886/94, no tocante aos conteúdos, foi adotado um currículo mínimo e sua obrigatória composição, com disciplinas regulares, cumprindo um mínimo de 3.300 horas de carga horária de atividades.

Outras inovações qualitativas da Portaria 1.886/94, superando as reformas anteriores, vieram pelo incremento criação de atividades nunca antes exigidas nos cursos de Direito, entre elas, a monografia final, o cumprimento de carga horária, de atividades complementares e a obrigatoriedade de cumprimento do estágio de prática jurídica.

No aspecto estrutural, a Portaria 1.886/94 criou a exigência de que cada curso de Direito mantivesse um acervo jurídico de, no mínimo, “dez mil volumes de obras jurídicas e de referência às matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação”. Na parte do estágio, passou a exigir a criação de um “Núcleo de Prática Jurídica” dotado de “instalações adequadas para treinamento das atividades profissionais”.⁶⁶

Nesta linha de reflexão salienta-se que a construção do pensamento jurídico, assim como de qualquer formação científica, deve se valer de um processo contínuo, ininterrupto, mas antes, é necessário estabelecer o vínculo e o desejo de continuidade, fazendo com que os cursos jurídicos proporcionem espaço para o desenvolvimento de habilidades intelectuais compatíveis.

O ensino por si só não faz parte de um sistema fechado, isolado. O papel que a educação exerce envolve uma série de fatores inerentes à condição humana. Ao se admitir a necessidade de (re)conhecer a diversidade cultural humana, deve-se, então, antes de qualquer coisa, buscar compreendê-la.

Como crítica, os aportes da Portaria 1.886/94, mesmo ao inovarem e tentarem superar o aspecto das reformas limitadamente curriculares deixou ainda exposto o maior dos espaços de aprendizagem, a sala de aula, porquanto é nela que a herança liberal continua a reproduzir seu modelo pedagógico tradicional. Este é o locus privilegiado ainda fechado às reformas: o seu “ponto de produção”.

⁶⁶ “Primeiro, a crise atual do ensino jurídico é generalizada com raízes estruturais na crise do estado e da sociedade sendo que nenhum dos atores individuais tem responsabilidade única pela resolução das deficiências do ensino jurídico. Segundo, as soluções mais eficazes terão origem no ponto de produção, ou seja, no âmbito das faculdades e do corpo docente; isto implica uma luta pela incorporação de novo conteúdo e métodos de ensino por parte dos profissionais envolvidos.” MONTEIRO, Carlos, Avaliação do ensino do Direito no Brasil. **Anuário ABEDi**, p. 83.

No estudo dos motivos da Portaria 1.886/94, Horácio Wanderlei Rodrigues⁶⁷ afirma existirem os seguintes pressupostos dessa norma:

- (a) o rompimento com o positivismo normativista;
- (b) a superação da concepção de que só é profissional de Direito aquele que exerce atividade forense;
- (c) a negação de auto-suficiência ao Direito;
- (d) a superação da concepção de educação como sala-de-aula;
- (e) a necessidade de um profissional com formação integral (interdisciplinar, teórica, crítica, dogmática e prática)⁶⁸.

Como esses cinco pressupostos supracitados se realizam na sala de aula, e por mais que a Portaria 1.886/94 tivesse por princípio desconsiderá-la como centro das atividades do ensino jurídico, o arquétipo liberal ainda se realiza, pois é a sala de aula o local onde os estudantes continuam a permanecer durante grande parte de seus cinco anos de curso de Direito, ou seja, na maioria das 3.300 horas de atividades exigidas durante o curso.

Percebe-se que não há um compromisso com o verdadeiro ensino, pois este exige a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Assim, a mudança do mundo implica na dialética entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação. A partir desse raciocínio, Freire expõe que o caminho para a inserção implica em uma decisão, uma escolha, e por conseqüência, há a intervenção na realidade.

O sentimento de mudança deve contemplar questões diversas da desesperança e da alienação do homem moderno, imerso num mundo que não consegue compreender. A partir desse raciocínio, é papel do ensino jurídico desvendar os conhecimentos, é preciso efetivamente recompor o todo para reconhecer as partes. Baseando-se na idéia de interdisciplinaridade, é necessário contextualizar, onde o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquira sentido.

Daí a crítica de que todas as reformas até hoje realizadas partiram do plano exógeno, com a finalidade de atingir o plano endógeno do curso. O tipo do medicamento geralmente aplicado, o remédio curricular, nunca se demonstrou ideal para a patologia em questão, pois o arquétipo liberal vem sendo mantido e, agora, revigorado pela tendência do Estado

⁶⁷ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. A reforma curricular nos cursos jurídicos e a portaria n.º 1.886/94MEC. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO JURÍDICO, CIDADANIA E MERCADO DE TRABALHO, I.(1995: Curitiba). **Anais...** Curitiba: UFPR, Faculdade de Direito, 1995, p.117-126.

⁶⁸ RODRIGUES, A reforma curricular nos cursos jurídicos e a portaria n.º 1.886/94MEC. **Anais...** Curitiba: UFPR, Faculdade de Direito, 117-126.

Neoliberal. Nesse ciclo de reprodução histórica de um padrão nos cursos de Direito, o seu “ponto de produção” ainda não pôde ser atingido de dentro para fora, ou seja, na evolução do ensino jurídico no Brasil ainda não ocorreu uma reforma voltada para a construção de inovações pedagógicas dentro das salas de aula, como se propunha com a Escola Nova.⁶⁹

Salienta-se que as mudanças curriculares não pararam por aí. Apesar de a LDB 9.394/96 servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos, bem como a criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando a definição de múltiplos perfis profissionais, promovendo a integração entre o curso de graduação e pós-graduação, a SESu/MEC por sua vez publicou o Edital nº 4/97 ensejando o alto nível de participação de amplos segmentos sociais e institucionais advindo ricas e ponderáveis contribuições da sociedade, as universidades, das faculdades e o Parecer nº 146/02 das Comissões de Especialistas de Estudos do Direito, ora revogado, versava sobre o perfil desejado do formando do curso de graduação de Direito. Este parecer homologado em 13/05/02 deveria possibilitar ao curso de graduação em Direito a formação profissional revelando as seguintes habilidades:

- leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnicas-jurídicas;
- interpretação e aplicação do Direito;
- pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- adequada atuação técnica-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 Direito⁷⁰.

O já citado Parecer também definia que os cursos de graduação em Direito, bacharelado, deveriam contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua estrutura organizacional curricular, conteúdos que atendam aos seguintes eixos interligados de formação: conteúdos de formação fundamental, conteúdos de formação profissional e

⁶⁹ MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **Manual da educação jurídica**: um contra-arquétipo na proposta de criação de um núcleo transdisciplinar. Curitiba: Juruá, 2003, p. 44 - 45.

⁷⁰ SILVA, José Carlos Almeida da. Diretrizes curriculares para os cursos de Direito. **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, nº 2, 2004, p. 236.

conteúdos de formação prática, além de estágio supervisionado e monografia, respectivamente obrigatório e opcional, adoção de formas específicas e alternativas de avaliação do curso e atividades complementares como componente curricular.⁷¹

Convém ressaltar que o Conselho Nacional de Educação - CNE recebeu muitas contribuições oriundas de diferentes instituições e entidades, entre as quais Conselho Federal da OAB, Associação Brasileira do Ensino de Direito – ABEDI, entre outras.

Destarte, mediante variadas alterações, dentre muitos pareceres, que não se pretende analisar com profundidade, em 2004 retoma-se a questão da formação jurídica com a educação da Resolução nº 9 em 29 de setembro do referido ano, pelo CNE e pela Câmara de Educação Superior – CES. Considera-se novamente, uma estrutura de diretrizes que visam assegurar um determinado perfil do estudante e possibilitar de modo explícito o que fez a Portaria 1.886/94, isto é, algumas habilidades a serem desenvolvidas.

Por exemplo, no Art. 3º da Resolução nº 9 de 2004 dispõe que :

o curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, adequada argumentação, capacidade de análise, domínio de conceitos e das terminologias jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

O art. 4º da resolução nº 9 de 2004 – o curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências⁷²:

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

SILVA, Diretrizes curriculares para os cursos de Direito. **Anuário ABEDI**, p. 236 – 237.

⁷² Destaca-se que estas habilidades e competências já haviam sido mencionadas no Parecer, 146/02. Achou-se por bem repeti-las aqui, uma vez, que essa postura mais reflexiva evidencia que as mudanças da Portaria de 1994 para a Resolução de 2004 não excluíram êxitos importantes se comparados com as mudas estruturais sociopolíticas oriundas da Resolução de 1972.

Ademais, embora a Portaria de 1994 tenha contemplado a atribuição de matérias às mais variadas disciplinas, evidenciando a noção de interdisciplinaridade, a resolução de 2004 não apresenta mais as disciplinas, mas sim os conteúdos e também as atividades que atendem a eixos interligados de formação.

No eixo fundamental, destaque para conteúdos de Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

Já no eixo profissionalizante aparecem os conteúdos essenciais de Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial (modificação da nomenclatura 'Comercial'), Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual. Tais conteúdos não se restringem ao caráter dogmático, devendo ser estudados de modo sistemático e contextualizados com as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do país bem como suas relações internacionais.

Por fim, cita-se que a obrigatoriedade pela Monografia ao término do curso, substitui-se pelo Trabalho de Conclusão de Curso, podendo ou não ser uma monografia, trabalho de cunho mais acadêmico.

Nesse sentido, ao avaliar tais reformas no ensino do Direito, observa-se que estas atacam os conteúdos, a disposição de disciplinas e até mesmo a nomenclatura; novos conceitos são levados em consideração implementando perfis mais reflexivos dos graduandos. Atenta-se também sobre a necessidade da interdisciplinaridade em uma busca da superação curricular. Esta última é uma superação tênue de certo modo, evidenciada principalmente na mudança da Portaria de 1994 para a Resolução de 2004, pois não foram excluídos êxitos importantes advindos da Resolução de 1972.

Todavia, pouco se debate sobre o modo compreensivo que tanto importa à produção do conhecimento, e em especial aqui, ao conhecimento jurídico, em um processo de aprendizagem autônoma e dinâmica, como assegura a Resolução nº 9 de 2004 em seu art. 3º. No entanto, não será por este artigo-texto que estará assegurado, nem por disposições de eixos fundamentais e profissionalizantes, mas pela construção de subjetividades que se formam de modo responsável e autônomo ao compreenderem o entorno que os cerca, as exigências não só do mercado de trabalho e de diretrizes curriculares, mas do sentido de inserirem-se como juristas neste contexto, do instrumental-técnico que lhes é disposto, e também de todo prático-moral e estético-expressivo.

Em resumo, Carrion⁷³ comenta que há vários aspectos da crise do ensino do Direito que devem ser sanados entre elas: o descompasso do direito com relação à realidade, problema estrutural; a crise do direito como expressão da crise da modernidade e da crise dos paradigmas; a crise da universalidade do direito: superação do etnocentrismo; a crise do direito estatal e fenômeno do pluralismo jurídico: a existência, no seio de uma sociedade determinada, de mecanismos jurídicos diferentes aplicando-se a situações idênticas; o surgimento de ordens jurídicas paralelas: as entidades caóticas ingovernáveis, as quais se distinguem pela impotência de o Estado manter sob seu controle o território nacional e sua população. Amplos setores da economia, das cidades, das províncias e das regiões caem sob o jugo dos novos mestres da guerra, dos narcotraficantes ou das máfias. A legalidade, a ordem pública e os esboços de sociedade civil volatizam-se; a crise do modo jurídico de regulação social em face da emergência do modo "midiático" de regulação social; a crise do princípio de legalidade, já referido; a crise do próprio Estado de Direito, levando ao desequilíbrio entre os poderes; a crise da soberania estatal em decorrência do processo de globalização; a crise da codificação ou a "era da descodificação"; a crise do paradigma privatista, também já referida: a percepção de que os conflitos jurídicos não são necessariamente ou exclusivamente interindividuais, mas cada vez mais supra-individuais ou intergrupais; a expansão do "direito social"; as tentativas de subsunção do tempo do direito, que é um tempo diferido, ao tempo da economia, que é um tempo real ou instantâneo; a flexibilização do direito, sobretudo no âmbito do direito do trabalho, na perspectiva de um direito mínimo; a crise do próprio ensino jurídico como reflexo da crise do direito, mas alimentando-a e potencializando-a; a crise do Judiciário: entre outros, o problema do acesso à justiça em face de demandas sociais crescentes.

Portanto, diante desse esboço e do panorama da crise da universidade e da qualidade enfrentada pelos cursos jurídicos no Brasil atual, é urgente modificar a cultura destes cursos sob pena de prejudicar ainda mais a sua disputada clientela. O prejuízo trazido pelos maus cursos do setor privado já deixou seqüelas no próprio universo das universidades particulares, que em decorrência da baixa qualificação, perdem prestígio e investimentos. Isso porque segundo a OAB as universidades públicas, apesar de também estarem atravessando uma grave crise, normalmente nos exames da Ordem, os bacharéis figuram nas primeiras colocações, o

⁷³ CARRION, Eduardo Kroeff Machado. Crise do direito e ensino jurídico. Disponível em <http://www.jusnavigandi.com.br>. Acesso em: 16 jul. 2007.

que prova ser a busca do padrão universitário aprimorado um modelo para todos os cursos jurídicos gratuitos ou não.

Tais seqüelas das universidades particulares poderão, sem dúvidas, dar lugar a êxitos qualitativos reais caso a busca pela qualidade converta-se em prioridade.

No que respeita aos cursos de graduação que se dedicam a esta meta, o exame da OAB segue sendo a aferição definitiva. Já a excelência dos cursos de pós-graduação ou de extensão universitária é revelada pelo grau de inovação e pela produção científica dos alunos. [...] Esta é outra meta a ser alcançada e mantida não acima da universidade pública, mas ao lado dela. A busca pela excelência universitária e pela excelência acadêmica nos curso jurídico, tem como finalidade não a conquista do mercado, mas o cumprimento da obrigação pública de garantir o acesso ao ensino jurídico de qualidade, resta saber se o setor privado fará o mesmo, que a universidade pública, elegendo a busca da excelência qualitativa como prioridade verdadeira.⁷⁴

Cabe às Universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior, por intermédio dos seus órgãos competentes, a grande responsabilidade de estabelecer a seriedade do curso jurídico. É preciso compreender, definitivamente, que o ensino jurídico não pode ficar ao sabor do oportunismo financeiro. Ele exige criteriosa oferta de disciplinas, rigorosa seleção do pessoal docente, eficiente controle acadêmico, biblioteca especializada e adequada infraestrutura administrativa.

O curso jurídico tem um largo campo de profissionais a graduar. O bacharel em ciências jurídicas não esgota o seu serviço à sociedade no exercício da atividade forense. Na vida internacional, na empresa, na função pública, na consultoria técnica, o bacharel encontra terreno próprio para atuar.

Se parcela ponderável de responsabilidade está com os titulares do ensino jurídico, é preciso não esquecer a responsabilidade do poder público. Nesse sentido, é necessário que os órgãos competentes exerçam a função fiscalizadora com critério e seriedade.

Todos os caminhos para a renovação do ensino jurídico estão desobstruídos. É hora, portanto, de uma nova passagem, acompanhando o compasso da história.

⁷⁴ HIRONAKA, Ensino do direito... **Anuário ABEDi**, p. 38.

1.3 O PAPEL DO DOCENTE NA REFORMA DO ENSINO JURÍDICO

Freire, alerta que a tarefa do professor é "ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento". Colocar um novo termo entre compreender e atuar, que seria o pensar. Fazê-lo sentir que é capaz de superar o comodismo de aderir ao já pronto, repetir, acreditar. Se fôssemos capazes de tal, haveria esperança de substituir a captação mágica por outra, crítica, ajudando a construir e assumir forma de participação, também política. Respondendo às exigências da democratização fundamental, inserindo-se no processo histórico, ele renunciará ao papel de simples objeto e exigirá ser o que é por vocação: sujeito.⁷⁵

Conforme evidenciado nos capítulos anteriores, focaliza-se que estudos recentes sobre o ensino jurídico e as suas modificações curriculares, mostram no seu desenvolvimento que o curso de Direito no Brasil tem enfrentado diversas circunstâncias crítica, e não, propriamente uma crise localizada e específica.

Essas crises, por sua vez, não refletem apenas fatores endógenos, próprios do ensino jurídico, dos diferentes ângulos da história e evolução de seus institutos, mas também um conjunto de fatores exógenos, que refletem a crise do Estado brasileiro, especialmente a crise estrutural do Poder Judiciário. Neste sentido, a crise do ensino jurídico é uma crise das instituições jurídicas.

Em se tratando do papel do docente na reforma do ensino jurídico pode-se afirmar que todas as alterações curriculares, leis, portarias, decretos, resoluções, enfim, tudo o que poderia e provocou modificações no ensino do Direito, não tiveram a participação dos professores e alunos, pois ambos são seres que vivenciam diretamente a decadência do ensino do direito brasileiro.

Em nenhum momento de nossa história imperial se incentivou ou se viabilizou qualquer política para a formação do magistério jurídico, deixando que o pessoal docente, nem sempre formado em Direito, se confundisse com os advogados e militantes da advocacia e, principalmente, da política e parlamentares. [...] Eram freqüentes as escolas admitirem lentes nem sempre concursados. [...] Na verdade, o que se nota é que as discussões parlamentares foram à base da discussão nacional do ensino jurídico e os poderes excessivos

⁷⁵ FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 76.

do Poder Executivo contribuía mais ainda para relaxar os planos e os métodos de ensino. [...] Os patronatos e os governamentais corrompiam os sistemas e os métodos de ensino e avaliação.⁷⁶

Podemos perceber e afirmar que a constituição da profissão docente está relacionada com a idéia de educação como processo que se efetiva nas sociedades humanas para que os indivíduos empreendam tanto sua trajetória pessoal quanto sua participação no projeto coletivo das sociedades. Chegamos, então, que é na sociedade moderna emergente que surge definitivamente uma civilização de base escolar, que se consolidará até nossos dias. A partir de então é tarefa dos colégios a reprodução das normas e transmissão cultural.⁷⁷

Além do mais, é no século XIX que a demanda pela escola é crescente, o que faz com que o Estado, cada vez mais se dedique ao jogo político do controle ideológico, na qual os docentes, não só do curso de Direito, mas de qualquer curso, superior ou não, têm um papel fundamental: o de assegurar a integração política e social através da escola. Nessa proposição, surge uma proposta de formação específica, especializada e longa, originada no desejo dos professores de melhorar seu estatuto e no interesse do estado em deter potente mecanismo de controle.

Portanto, inseridos nesse contexto, as faculdades, em sua maioria, passam a ser representantes de um pensamento unívoco de mercado, mantendo os perfis dos futuros profissionais dentro de um modelo que reproduz nos futuros detentores da função de operacionalizar a Jurisdição, os mesmos valores tradicionais surgidos no Liberalismo.

Verifica-se aí todo um ciclo vicioso a indicar o caminho enviesado a seguir: uma postura dogmática e tradicional dos docentes e uma formação direcionada dos discentes em favor de um contexto excludente de mercado, díspar da realidade social.⁷⁸

No Brasil a história da educação teve início com a colonização, mais precisamente com o vínculo dos padres da Companhia de Jesus em 1549. Em 1808 com a chegada do rei e a Corte ao Brasil surgiram os cursos superiores. Antes disso, conforme já explorado no estudo, os brasileiros que tivessem interesse em cursar universidades faziam-na em Portugal. A partir de 1820 foram criadas as primeiras Escolas Régias Superiores: a de Direito em São

⁷⁶ BASTOS, **O ensino jurídico no Brasil**, p. 57.

⁷⁷ ZITKOSKI, Jaime José; MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. Formação de professores: desafio para as universidades no contexto da educação. In.: MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo (Org.). **Pesquisa e formação de professores**. Cruz Alta: Centro Gráfico Unicruz, 2002, p. 109-110.

⁷⁸ MARTINEZ, Reflexões sobre o ensino jurídico: aplicação da obra de Paulo Freire aos cursos de direito. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

Paulo e Olinda, a de Medicina em Salvador e Engenharia no Rio de Janeiro. Estes cursos, por sua vez, procuravam formar profissionais de maneira simples, na qual conhecimentos e experiências profissionais eram transmitidos por professores que sabiam e conheciam, para um aluno que não sabia e não conhecia seguida por uma avaliação que dizia se o aluno estava apto ou não para exercer aquela profissão.⁷⁹

Nesse contexto, inicialmente,

...os professores eram pessoas formadas por universidades européias; logo depois, com a expansão dos cursos superiores, o corpo docente precisou ser ampliado com profissionais das diferentes áreas do conhecimento. Normalmente eram profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais. Até a década de 1970 exigia-se do candidato a professor de ensino superior, o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. A instituição acreditava, até pouco tempo, que ao convidar o profissional para ser professor estaria contratando quem sabe, e automaticamente sabe ensinar. Após a LDB (1996) grande parte dos professores universitários começou a se conscientizar que a docência exige capacitação própria e especializada que não se restringe a ter um diploma de bacharel, mestre ou doutor.⁸⁰

Chegou-se a afirmar que no Brasil o ensino era sem professores, isto é, em que professores criam a si mesmos, e toda a nossa cultura e autodidata, faltando-lhes os largos e profundos quadros tradicionais da cultura, nos quais se processam continuamente a rotação e a renovação dos valores didáticos, de maneira a construir para o ensino superior e secundário um padrão. Cujas exigências de crescimento e aperfeiçoamento se desenvolvem em linhas crescentes.⁸¹

Apesar de o artigo 11 da Instrução nº. de 12 de junho de 1935, dispormos que o curso que habilitem para o exercício de profissões reguladas por lei federal, procurava romper com o quadro universitário oligárquico comprometido com os parâmetros tradicionais de ensino. [...] O magistério jurídico nunca foi uma efetiva preocupação institucional no Brasil, embora não se devam desprezar os esforços do ensino superior para incentivar a absorção universitária da experiência profissional, através da livre-docência, e a proposta de doutorado da reforma de Francisco Campos.⁸²

Por outro lado, durante muito tempo, prevaleceu no âmbito do Ensino Superior a crença de que para se tornar um bom professor neste nível, bastaria dispor de comunicação fluente e sólido conhecimento relacionado à disciplina que pretendesse lecionar. A

⁷⁹ ZITKOSKI; MELLO, Formação de professores... In: MELLO, R. **Pesquisa e formação de professores**, p. 112.

⁸⁰ Idem, p. 112.

⁸¹ BASTOS, **O ensino jurídico no Brasil**, p. 197.

⁸² BASTOS, op. cit., p. 227.

justificativa dessa afirmação fundamentava-se no fato de o corpo discente das escolas superiores serem constituído por adultos, diferentemente do corpo discente do ensino básico, constituído por crianças e adolescentes. Assim, esses alunos não necessitariam do auxílio de pedagogos.

Hoje, são poucas as pessoas envolvidas com as questões educacionais que aceitam uma justificativa desse tipo. O professor universitário, como de qualquer outro nível, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz. Além disso, o professor universitário, precisa ter uma visão de mundo, de ser humano, de ciência e de educação compatível com as características de sua função.⁸³

Observa-se que o procedimento metodológico utilizado no ensino jurídico e caracterizado como "educação bancária" que na visão de Freire, esta prática privilegia o ato de repetição e memorização do conteúdo ensinado. Assim, o docente, figurativamente, por meio de aulas expositivas, "deposita" na cabeça do aluno conceitos a serem exigidos, posteriormente, na avaliação, quando então, aquele obtém o "extrato" daquilo que foi "depositado".

A afirmação da predominância da "educação bancária" no ensino jurídico deve ser vista com seriedade. Tal análise se faz a partir da constatação do excesso de teoria que circunda as salas de aula das Faculdades de Direito. Questionar, negar a legitimidade das estruturas jurídicas arcaicas não é algo possível na "educação bancária", pois, pelo ensino tradicional, meramente expositivo, cabe ao aluno apenas assimilar a realidade teórica transmitida pelo professor. Memorizar e repetir são as saídas possíveis, já que serão essas as atividades mentais a serem exigidas nas avaliações, usualmente caracterizadas como "provas".⁸⁴

A manutenção da prevalência das aulas expositivas como procedimento didático-pedagógico, muito pouco se pode fazer para alterar o atual estado das coisas em matéria de ensino jurídico, pois que, tais perfis de competências e habilidades são referenciais inadequados à formação profissional competente para atender as demandas sociais atuais.

Conforme Freire, essa estrutura expositiva é capaz de reduzir o ensino a algo insubsistente, muito aquém de possibilitar uma efetividade do processo de ensino e aprendizagem em face do mundo real. Nesse sentido, regras jurídicas potencialmente injustas

⁸³ GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006, p. 1.

⁸⁴ MARTINEZ, Reflexões sobre o ensino jurídico: **aplicação da obra de Paulo Freire aos cursos de Direito**.

ou até tecnicamente incorretas (inconstitucionais), por vezes contrárias aos interesses da maioria da população, tem sua racionalidade e aceitação reproduzida nos cenários das salas de aula, pelos discursos recriados nas transmissões dos docentes. Como exemplo, o que dizer da validação jurídica das ditaduras?

As deficiências na formação e na atuação do professor universitário, no caso do curso de Direito, ficam claras nos levantamentos que são realizados com estudantes ao longo dos cursos e nos exames da OAB. É comum ouvir críticas em relação aos professores sobre a “falta de didática”. Felizmente, muitos professores e postulantes à docência, vêm realizando cursos de Didática do Ensino Superior, os quais são oferecidos em nível de pós-graduação, com uma freqüência cada vez maior.

Por isso, na atualidade, e após a LDB (1996) o professor passa de mero transmissor e gestor do conhecimento para mediador entre o aluno e o conhecimento. Dentro dessa concepção, o ensino não existe sem a sua finalidade de aprendizagem e o professor deve ser o gestor das condições de aprendizagem, desenvolvendo a regulação interativa em sala de aula. A competência do professor profissional é o conjunto formado por conhecimentos, posturas, ações e atitudes.

O que se espera de um professor intermediador é que ele tenha conhecimento, porém não apenas isso, mas que continue pesquisando e refletindo sobre o conhecimento, individualmente ou em conjunto com os alunos, de modo a continuar sendo, ele próprio um permanente aprendiz.

Também se espera que a aprendizagem contínua se faça na dimensão da cidadania, da ética, do afeto e do respeito às diferentes culturas e opções, e não apenas na dimensão do conhecimento. E por fim, o professor deve incluir na interação com os estudantes não apenas as experiências de vida profissional, mas suas vivências como ser social, mergulhado em uma sociedade marcada por contradições.⁸⁵

Nesta linha de pensamento Freire⁸⁶ comenta que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Aprender precedeu ensinar, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistia validade no ensino de que não resulta um aprendiz em que o aprendiz não se torne capaz

⁸⁵ CARLINI, Angélica Lucía. Professor de direito: docência profissional ou profissional na docência? **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 3, nº 3, 2005, p. 195.

⁸⁶ FREIRE, **Pedagogia da Autonomia**, p. 24.

de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.

Portanto, ser professor é uma profissão no sentido amplo que comporta tanto professores profissionais como profissionais professores. Contudo, o profissional do Direito, que exerce paralelamente a docência têm no relógio um inimigo difícil de vencer. Juiz, advogado, promotor de justiça, delegado, procurador – todas essas atividades absorvem o profissional e roubam-lhe tempo para preparar adequadamente as aulas, pesquisar, organizar grupos de estudos, publicarem obras, orientar monografias e iniciações científicas, enfim para uma efetiva vida acadêmica.

De um lado, os professores que exercem carreiras jurídicas têm dificuldade, ainda, de comparecer a congressos, simpósios, seminários e jornadas, bem como para encaminhar trabalhos de pesquisa nesses encontros. De fato, é difícil conciliar atividades dessa ordem e, quando os interesses de ambas colidem, a tendência é priorizar a carreira jurídica em detrimento da docente, o que se constata pela quantidade de ausências entre esses professores durante o período letivo. Por outro lado, o exercício cotidiano da profissão facilita aos docentes que exercem outra atividade a abordagem e a exemplificação dos conteúdos teóricos em sala de aula, já que nessa hora a experiência prática lhes é de grande valia. Também encontram facilidade em apontar caminhos profissionais aos alunos, sugerir temas de pesquisa, indicar tendências dos tribunais, discutirem comportamentos sociais e éticos, alagando o campo de debate e reflexão.⁸⁷

Reconhecemos que, que tanto há vantagens como também desvantagens em atuações de profissionais docentes no ensino dos cursos de Direito.

Em se tratando de docentes profissionais, com dedicação exclusiva à docência, estes perdem contato com o dia-a-dia das profissões jurídicas e têm menos bagagem de experiências para transmitir aos alunos. Contudo, tal análise pode-se revelar equivocada se o docente exclusivo prioriza sua condição de mediador e não se conforma em apenas transmissor de conhecimentos.

Ressalta-se que com mais tempo para preparar as aulas, escolher metodologias, desenvolver técnicas para a abordagem dos tópicos, realizar e orientar pesquisas, este professor estabelece com os alunos um movimento contínuo de interação, tanto em sala de aula como fora dela.

⁸⁷ CARLINI, Professor de Direito... **Anuário ABEDI**, p. 196.

No que se refere à falta de vivência das carreiras jurídicas, existem muitos meios para supri-las, tais como: visitas técnicas a empresas, escritórios de advocacia, departamentos jurídicos, assessorias jurídicas parlamentares e do Executivo, tribunais, fóruns, delegacias, institutos de pesquisa e órgãos de atendimento ao consumidor, entre outros. Nesse sentido, as visitas podem realizar-se de forma individual e/ou em conjunto com os estudantes. Essas experiências, além de representarem uma oportunidade para entrevistar os profissionais da área/repartição, viabilizar um farto material para reflexões e elaborações de situações-problema a serem discutidas com os alunos em sala de aula, proporcionam a interdisciplinaridade, tão necessária e comentada nas reformas do ensino jurídico.

Não é mais possível fragmentar o campo do conhecimento. A interdisciplinaridade é a própria linguagem do universitário de uma cidade. Por sua vez, o Direito não conseguiu acompanhar as mudanças, e nem redimensionar as diferenças sociais. A violência patenteadada pela mídia, pelo dia-a-dia, continua sendo um objeto de conhecimento que está num plano aquém de poder simbolizar seus conceitos, diversos da teoria jurídica apresentada pelo docente em sala de aula, a qual se revela impotente para desvendar o conhecimento do objeto dessa ciência que tem como fundamento a justiça.⁸⁸

Nesta linha de pensamento, pode-se afirmar que não se pode deixar de perceber que não só a linguagem é um fato social, e o signo um processo maior de significação, objeto de estudo da lingüística, que poderia ser adaptada ao ensino do Direito, que vai se construindo dentro do ato de comunicação entre aluno e professor.

Para isso, não basta somente livros técnicos. É preciso o uso da música, da poesia, do teatro, do cinema, e nestes moldes, o interesse não é a construção de uma teoria pedagógica jurídica distanciada da realidade, mas partir desta realidade que a comporta, antes de tudo, as situações vivenciadas pelos alunos, onde se verificam condutas obrigatórias, contraditórias, que abortariam fatalmente os conceitos descritivos de Direito, em sua compreensão como a existência e conteúdo de um sistema jurídico pronto e fechado.⁸⁹

A adoção de práticas nesta linha, por docentes do ensino jurídico, os torna interpretes e sujeitos do conhecimento, da aplicação do Direito para cada discente, na tentativa de responder as tantas questões, que de plano parecem insolúveis. [...] É premente que o docente de Direito perceba a urgência em modificar a essência e os parâmetros de sua aula, porque

⁸⁸ AFONSO, Tânia Mara Fonseca Mandes. Aula operatória no ensino do direito: a descoberta do conhecimento jurídico. **ABEDi**, Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, 2004, p. 300.

⁸⁹ AFONSO, Aula operatória no ensino do Direito... **ABEDi**, p. 300-301.

deverá revolucionar seus próprios paradigmas, sistemática e constantemente, e ser mais que docente, ser cúmplice de um conhecimento construído diuturnamente. [...] Nesta linha de raciocínio, o ensino de Direito apresenta-se tolamente deslocado da atualidade, como assevera de maneira clara e indiscutível na opinião de Ventura⁹⁰, pois rompe de maneira drástica com o mundo presente, dificultando a tomada de consciência do discente e do docente sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre, fundamentalmente, o Direito como sinônimo de Justiça e de sonho.⁹¹

Portanto, a cada um – docente ou discente, dentro de sua capacidade de sentir e ser, irá fazer com que seja a Justiça, sustentada como objetivo inseparável do Direito. Esta, por sua vez, é a tarefa que o docente do Ensino Superior de Direito, terá que enfrentar: uma verdadeira e efetiva capacitação pedagógica, que é o verdadeiro e difícil trabalho de penetrar por entre mundos desconhecidos, abrir-se, deixar que haja uma relação maior do que simplesmente “ensinar”, vai além, é fazer a cada aluno um sonhador, é fazer de cada aluno um partícipe desta crença eterna, e precipuamente em si, no seu potencial enquanto agente transformador e revolucionário de uma sociedade; fazer de cada um de seus alunos uma obra de arte, concebida no útero de uma sala quente, abafada, transbordante de anseios, devaneios e desafios.⁹²

Destarte, dada à herança compartilhada de docentes ancestrais, os docentes que hoje atuam na área do Direito chegam a uma conclusão inquestionável, que pretende ter a marca “definitiva” estampada em seu bojo: tolher qualquer tipo de conclusão contrária, porque ali, naquele momento, sem prestar atenção a sua volta, sem cumplicidade com seus discentes, seu ávido auditório, por imposição, é obrigado a calar-se e ouvir sempre, matando assim cada criação, cada opinião, cada questão, que não percebe como desafio a ser transposto com humildade, mas como “afronta aos seus velhos e imutáveis conceitos” e assim perceberá sempre o seu aluno como ser acabado, com seus defeitos, sua cultura inadequada, sua falta de verbo e esquecerá que a história e a sociedade não existem, abortando no nascedouro a única, talvez, já que estes discentes nunca terão outra oportunidade, que lhes possibilite distinguir o que é autêntico e justo, e porque não afirmaria: o docente também perderá este momento, único que o enriqueceria cada dia mais.⁹³

⁹⁰ VENTURA, Deisy. **Ensinar direito**. São Paulo: Manole, 2003, p.17, apud AFONSO, p. 301.

⁹¹ AFONSO, Tânia Mara Fonseca Mandes. Aula operatória no ensino do Direito: a descoberta do conhecimento jurídico. In.: **ABEDi**, ano 2, p. 302.

⁹² AFONSO, op. cit., p. 302.

⁹³ Idem, p. 305.

Perceber, aceitar, interagir com novos valores que cada aluno traz consigo, é recusar que existem tão-somente uma argumentação para explicar apenas uma única lógica dos valores, uma única lógica do razoável, do preferível, e que a capacitação pedagógica, conforme requerida pela LDB/1996 e avaliada no momento da Avaliação das Condições de Ensino – ACE é o verdadeiro caminho que impedirá a falta de construção do conhecimento do universitário, que apesar da vontade em estar aí, das dificuldades em pagar seus estudos e suas prestações, acaba cochilando, bocejando, desinteressado, porque o debate interminável da vida lhe foi abortado, e percebe assim o uso da força.

Em termos amplos, o docente fala como se estivesse querendo convencer-se sobre diversos sistemas jurídicos e ao discente compete ouvir calado.

Além disso, para que se possa construir um corpo docente comprometido com a política acadêmica da instituição não basta a contratação de profissionais titulados, conforme padrões de qualidade do MEC, mas de um acompanhamento do profissional docente, de seu desempenho acadêmico, do emprego de técnicas e dinâmicas metodológicas interativas com os alunos, tais como a titulação, satisfação dos alunos, a assiduidade, a dedicação, a seriedade, o aprimoramento permanente, o interesse no desenvolvimento de projetos acadêmicos e sociais, a opinião dos representantes de sala, o desempenho nas avaliações do corpo docente, são elementos que contam para a avaliação do professor em seu desempenho acadêmico.

Mudar a realidade do ensino do Direito é urgente e só de procederá quando houver a consciência de que a formação didático-pedagógica é importante e porque não dizer indispensável, além é claro, da interdisciplinaridade e da relação entre a teoria e a prática.

Nesse sentido, e em última análise, a idéia de Warat pode parecer claustrofóbica para uns e libertária para outros. Para o autor, a formação dos futuros docentes, amparada na relação de afeto entre docente e aluno, é mais importante que a racionalidade técnica e o simulacro da transmissão e interpretação da lei aos alunos, ainda que tudo isso seja necessário para o processo de compreensão do Direito. E aí Warat mostra seu lado transgressor, ousado e seu amor por um pensamento sem fronteiras, pois, para ele, o ingrediente do afeto na relação ensino-aprendizagem responde às indagações dos alunos – indagações que também podem ser inspiradoras, críticas e transgressoras. Só o vínculo afetivo e o prazer pela formação dos futuros juristas pode levar a relação do professor-aluno a ser mais leve, plena e amistosa, sem necessidade de buscas intermináveis, ou como ele próprio diz: “não trocaria por nada neste mundo as delícias de meu desassossego”. E é desse desassossego que provém sua autoridade,

da troca e da confiança recíproca que estabelece com seus pupilos, mostrando sua humildade ao dizer que aprende com seus alunos enquanto ensina.⁹⁴

Na mesma linha teórica Freire também fala dessa alegria e esperança que encontra com seus alunos. “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca”.⁹⁵ E é nessa busca que ocorre a aprendizagem enquanto ensina.

A conjugação da proposta de Warat de uma pedagogia do desejo ao ensino jurídico permitiu-lhe mostrar como a relação ensino-aprendizagem depende de um processo transferencial, que é muito semelhante ao encontro psicanalítico. Conseqüência desse modo de compreender, Warat vai dizer que:

Sem um processo tranferencial não existe o ato ou encontro pedagógico. O lugar do mestre é um espaço condenado a ficar vazio. O aluno tem que procurar a morte do professor para ocupar seu lugar, apodera-se do presumido, saber do mestre como única condição para tentar os caminhos de sua própria autonomia.⁹⁶

Por outro lado, Warat assumiu a escuta como o tema mais importante no Direito, principalmente no Direito Processual e na relação ensino-aprendizagem. Diz este jurista que o paradigma moderno ensina a não sentir, e apenas a raciocinar. Denuncia que os professores não ensinam a escutar, colocando que quase 100% deles não escutam os alunos; 80% dos professores são autistas, ou seja, só escutam a si mesmos, impondo seu saber aos alunos. O que o aluno devolve não interessa ao professor, pois perdeu sua sensibilidade. Essa atitude para Warat, revela que o professor é um corpo só normativo e questiona onde ficou a sensibilidade, o comprometimento, o prazer do diálogo que inicia o aluno a internalizar e a compreender e não apenas a decorar.⁹⁷

1.4 O ACADÊMICO E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O NOVO ENSINO JURÍDICO

Outro fator tem especial relevo no elenco das causas responsáveis pelas frustrações dos nobres objetivos e da maçante tentativa de reformar e acabar com as crises no ensino

⁹⁴ WARAT, Surfando na pororoca, p. 35-36.

⁹⁵ FREIRE, **Pedagogia da autonomia**, p. 160.

⁹⁶ WARAT, Luis Alberto. Falando de 20 anos. In: MONDARDO, 20 Anos Rebeldes..., p. 19.

⁹⁷ WARAT, op. cit., p. 55.

jurídico no Brasil são os estudantes, que imatura e despreparadamente, a cada novo semestre entram pelas portas das universidades em busca de conhecimento. O que se tem observado é uma acentuada queda do nível dos estudantes universitários, ou seja, cada vez menos preparados para o desempenho dos misteres mais elementares do ensino superior.

Esses discentes, atingidos pela crise geral desencadeada com a explosão da escolaridade em todos os níveis de ensino e acentuadamente em nosso ensino superior, apresentam todas as deficiências culturais que caracterizam as sociedades de massas do nosso século. Associado a essas dificuldades, a mídia, através de todos os seus meios e a mundialização do acesso à informação através da revolução da informática visa à acumulação cotidiana de informações onde o sensacionalismo sobrepuja o essencial, onde a relação entre os fatos apresentados não é clara, onde as notícias não são ordenadas racionalmente, mas classificadas conforme o grau de impressão que presume causar ao público.

Incapacitados para a reflexão e para a crítica, estes estudantes oriundos do nível médio de ensino, mesmo passando pelo crivo do vestibular chegam à Universidade sem aquelas condições mínimas necessárias ao desenvolvimento de estudos superiores. Isso acaba gerando um círculo vicioso.

No âmbito das denúncias, Warat⁹⁸ mostra claramente seu desassossego em relação só desencanto com o Direito, desencanto que transpira nos bancos escolares das Faculdades de Direito. Denuncia que depois do excesso de plenitude ideológica, de uma saber jurídico apegado à fantasia de uma 'já-dito-desde-sempre', surgiu o excesso do vazio: o descompasso provocado por uma infinidade de discursos superpostos que não pode pensar criativamente na realidade de nossa época. Esse sentimento sobre o fim da Justiça pode ser claramente percebido nas Universidades pelas desarticulações dos movimentos estudantis. São raros no país os Das de Direito que têm como pauta de discussão a mobilização política, seu compromisso com o processo educativo-libertador da sociedade e a rejeição de todas as formas de manipulação.

Segundo warat⁹⁹, o estudante de Direito está alienado das grandes discussões nacionais e internacionais. A perda mais significativa, com a geração que assumirá as rédeas do Poder Judiciário no futuro, é, sem dúvida alguma, o alijamento a que esses estudantes se submeteram no processo político nacional e que, pela metodologia positivista/normativista

⁹⁸ Warat, A condição transmoderna do desencanto com a cultura jurídica. In: Warat, Epistemologia e ensino jurídico..., p. 36.

⁹⁹ Idem, p. 36.

adotada nas escolas jurídicas, tiveram condições extremamente favoráveis para se descompromissaram politicamente, através da alienação em participar/organizar espaços possibilitadores de uma Universidade mais crítica.

Com base no exposto salienta-se que os estudantes costumam enfrentar os primeiros meses na faculdade ainda sob efeitos do ritmo de estudo imposto pelo vestibular. Não é difícil constatar quando se procura obsessivamente copiar cada palavra dita por professores sem qualquer seleção do conteúdo ou na procura de livros que melhor se adequem ao conteúdo das aulas.

Essa incapacidade tanto em cooperar com os colegas como também de melhorar o nível da aprendizagem do Direito vai desde a dificuldade para a assimilação dos conhecimentos mais elementares, até a aceitação passiva de padrões de aprendizagem que pouco ou nada exigem do professor e do aprendiz.

Em alguns casos que chamaríamos patológicos, essa incapacidade crítica descamba para as pretensões imaturas, assumindo a forma de campanhas contra a exigência de níveis mínimos de rendimento, sob o pretexto de que, com isso, o que se pretende é elitizar a universidade¹⁰⁰.

Destaca-se que a preocupação com o estudante é relativamente recente na História da Educação. A razão desta mudança pode ser facilmente explicada. Durante muito tempo, no Brasil e em tantos outros países, o corpo discente das escolas foi constituído por alunos provenientes de estratos sociais pouco diferenciados.

No Ensino Superior, havia até mesmo identidade de gêneros, pois os alunos eram do sexo masculino. Por isso mesmo, o modelo predominante na educação no Brasil foi o da educação homogênea, que, aliás, sempre pareceu justo, pois esse modelo preconizava atender a todos os alunos de forma igual e equitativa.

Com o processo de democratização (ou de massificação) do ensino, passaram a ter acesso à escola pessoas provenientes de outros estratos sociais, com interesses, motivações e heranças culturais diferentes e com competências e conhecimentos em diferentes graus de desenvolvimento. Essa situação tornou inviável a postura secular do professor de desenvolver sua atividade para um alunado típico.¹⁰¹

¹⁰⁰ COELHO, Inocêncio M. A Reforma Universitária e a crise do ensino jurídico. In: **Encontros da UnB – Ensino Jurídico**. Brasília: UnB, 1978-1979, p. 141.

¹⁰¹ GIL, **Didática do ensino superior**, p. 40.

Todavia, como os estudantes não constituem uma massa homogênea, uma das maiores preocupações dos professores passa a ser, certamente, a de obter algum tipo de classificação mediante a qual se torne possível lidar com mais facilidade com determinados grupos de estudantes. Considerando, porém a complexidade do problema é de se admitir a precariedade de qualquer tentativa nesse sentido. Com efeito, a separação de estudantes em determinados grupos depende de muitos fatores, tanto de natureza psicológica quanto social, econômica, política e cultural.¹⁰²

Lidar com a diversidade no Ensino Superior é um desafio, inclusive para o Direito, pois muitos professores não estão preparados, precisam rever seus quadros de valores e modificar suas atitudes perante os diferentes grupos sociais que passaram a fazer parte da clientela do Ensino Superior, tais como pessoas com idades superiores, negros, pessoas portadoras de deficiências físicas, homossexuais entre outros.

Avaliar esse contingente de estudantes é outro desafio, pois deve envolver o processo de análise do cotidiano do aluno, razão por que o processo de avaliação não se limita ao resultado da aplicação de testes. Nesse sentido, avaliar envolve julgar o desempenho acadêmico do aluno, do professor e também a concepção pedagógica da Instituição de Ensino Superior – IES. Portanto ao elaborar a avaliação o professor não deve esquecer que também está se avaliando. Além disso, deve levar em conta os aspectos qualitativos e quantitativos.

Repensar a formação do bacharel de Direito é tão importante quanto repensar a formação do corpo docente. Por sua vez, percebe-se que é inútil pretender reformar o ensino do Direito através de leis exógenas. Trata-se de reformular o ensino em função de uma nova concepção da formação do bacharel e um dos pontos básicos é fixar o professor suas tarefas docentes, pois este possui uma vida intelectual própria. O fato de ele ser um profissional competente não garante sua qualidade docente e por conseqüência não havendo qualidade no corpo docente, o corpo discente sofrerá as conseqüências desse círculo vicioso que persiste até nossos dias.

Para superar essa crise e fazer com que o acadêmico contribua para um novo Ensino Jurídico já existem diversos meios que podem ser empregados para melhorar a qualidade do ensino.

Quando se organizarem núcleos de assessoria ou assistência jurídica que podem ser atividades grupais contendo estudantes de diferentes turmas para aumentarem as chances de

¹⁰² GIL, *Didática do ensino superior*, p. 40.

troca de experiências em todas as demais atividades como grupos de estudos, debates, encontros de estudantes, podem estar presentes a mesma preocupação com o intercâmbio de informações. Assim haveria de forma institucionalizada nas faculdades solidariedade entre estudantes de diferentes períodos. As instâncias representativas dos estudantes de Direito que podem contribuir nessa iniciativa: os Centros e Diretórios Acadêmicos. Estes podem utilizar os recursos do Movimento estudantil de Direito para auxiliar no desenvolvimento do ensino jurídico.¹⁰³

1.5 PROPOSTAS PARA A REFORMA DO ENSINO JURÍDICO

No decorrer da década de 90 ocorreram significativas mudanças na história da educação superior brasileira, como por exemplo, a instauração do “Provão” pelo MEC em diversos cursos de nível superior.

Em se tratando do ensino do Direito, nesta década a OAB passou a exercer forte influência na avaliação externa dos cursos jurídicos, e cumpriu fundamental importância no tocante à reforma do ensino jurídico no país. Isso porque, como nenhuma outra corporação profissional, a OAB pode interferir na confrontação dos elementos essenciais que determinam as capacidades e características de suas futuras gerações de profissionais.

A Portaria nº 005/95, em conformidade com a Portaria do MEC nº 1.886/94, dispôs os critérios para a manifestação da OAB nos pedidos de criação e reconhecimento de cursos jurídicos. Em seus sete artigos pode-se verificar que a competência para apreciar e julgar estes pedidos é da Comissão do Ensino Jurídico. Portanto, essa comissão é de suma importância para a participação da OAB junto ao MEC, para a criação e reconhecimento de cursos jurídicos emergentes no Brasil, assumindo funções acadêmico-burocráticas e constituindo um desafio real de aplicação de critérios de qualidade projetados para os cursos de Direito.

¹⁰³ COUTINHO, Sérgio. Por uma reforma didático-pedagógica do ensino jurídico. Disponível em <<http://www.serrano.neves.nom.br>>. Acesso em: 18 mar. 2007.

Ainda na década de 90, se discutiu a readaptação curricular e ajustamento de programas acadêmicos a fim de atender às exigências de formação profissional para o mercado de trabalho.

Embora tenham ocorrido significativas mudanças no ensino jurídico, ainda nos encontramos num quadro de insegurança e de instabilidade. Com tantas reformas, resoluções, pareceres e portarias a que o ensino do Direito se submeteu, ainda nos encontramos em crise. Contudo, há de se compreender que a idéia de crise e reforma torna-se falaciosa, pois por detrás de todo um contexto educacional caótico, existe um contexto social também insuficiente.

Deve-se destacar que uma das grandes molas propulsoras para reforma do ensino jurídico no Brasil foi a Portaria 1.886/94, a qual resgatou nos cursos jurídicos a responsabilidade para com o desenvolvimento de habilidades que permitem a aplicação concreta da formação teórica.

Dessa forma, a ênfase da Portaria para a implementação obrigatória das atividades práticas vinculadas à pesquisa, a estágios e à extensão foi à saída em direção a habilidades que, por décadas, estiveram dissociadas da formação da maioria dos bacharéis em Direito no país. Assim foi possível consolidar uma perspectiva de educação jurídica não mais com conhecimentos a serem transmitidos unilateralmente na relação professor/aluno, mas com o desenvolvimento de habilidades e vocações que capacitasse o bacharel para perseguir, com sucesso e segurança, o futuro profissional mais desejado.

Através da Portaria, a educação jurídica passou a ser um processo contínuo, em que o estudante deve adotar uma atitude ativa a não reativa às proposições teóricas em torno do conhecimento que lhe é apresentado como válido em sua formação profissional.

Portanto, falar em soluções para o ensino jurídico é falar em soluções do Direito em local e época determinados. A solução não é abstrata, antes, refere-se a um determinado contexto sócio-econômico. Todavia, isso não nega a importância de outros sistemas, de outros países, ao contrário, eles podem ser deveras úteis.

Ressalta-se que a crise não é privilégio do ensino jurídico. O país num todo, atravessa já há muito uma crise sócio-econômico-político da qual o ensino jurídico é parte integrante.

Nesse sentido, a primeira forma a ser implementada é a do Direito que se ensina nas escolas. O Direito como instrumento de dominação social, há de ser substituído pelo Direito enquanto fator de emancipação, de transformação efetiva da sociedade. O Direito como

instrumento de dominação, não oferece senão uma pálida idéia do que verdadeiramente seja o jurídico. Assim como é visto hoje, ele serve às classes dominantes.¹⁰⁴

Nesta linha de raciocínio salienta-se que a Portaria 1.886/94 modificou o currículo, ampliando a carga horária formativa do aluno, fez a conexão do ensino jurídico com as atividades de pesquisa e extensão, promoveu o intercâmbio e consultas bibliográficas e jurisprudenciais. Além disso, promoveu a coordenação entre o currículo mínimo e o pleno em cada curso. Houve também o incentivo às áreas de especialização, após o cumprimento do conteúdo mínimo curricular regimental, incentivo às monografias dos cursos e a definição das atividades de estágio da prática jurídica, coordenada com o estágio profissional de advocacia. Tais modificações têm posto uma luz no fim do túnel em relação à crise do ensino jurídico.

É importante ressaltar que a portaria do MEC estabelece a obrigação de trabalho monográfico perante banca examinadora. Esse trabalho monográfico proporciona o desenvolvimento de atividades de pesquisa, como também, a aproximação do curso de graduação com o de pós-graduação.

Esse processo de pesquisa realizado no trabalho monográfico, faz do aluno um sujeito e não um objeto do curso do Direito. Além disso, traz o estudante à realidade do processo educativo, incentivando-o ao desenvolvimento do espírito crítico, além da participação direta nas suas decisões e por que não dizer nas decisões da universidade, pois o aluno torna-se um ser pensante, no intuito de mudar a realidade e buscar soluções possíveis na resolução do seu problema.

No que se refere à questão curricular, ressalta-se que esta demanda uma atenção mais detida. Cumpre acentuar que uma boa estrutura curricular não implica necessariamente excelência acadêmica.

Outro problema fulcral é o do tipo de formação. Sob o argumento da necessidade de formação geral, os profissionais se tornaram incapacitados. Com a falácia profissionalista, o pragmatismo sepultou a formação geral. Não se forma mais nada.¹⁰⁵ A melhor orientação, registra-se, foi adotada pelo MEC, parece ser a da composição. A idéia é conjugar o ensino formativo e informativo, buscando o bacharel completo, à medida que isto é possível, não descurando, ainda, da necessidade de especialização.

¹⁰⁴ ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Ensino jurídico:** 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 1997, p. 171.

¹⁰⁵ ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, op. cit., p. 174.

Outro ponto que não pode passar despercebido é o da qualificação e valorização dos professores, interdependentes entre si, pois uma das condições mais importantes para o ensino de qualidade é o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno diante da realidade na qual está inserido. E, o educador é parte integral, pois deve estimular a capacidade crítica e a curiosidade do educando em relação à ciência lecionada. O fundamental é dar condições ao aluno para pensar juridicamente. E, para tanto, é fundamental que haja desenvolvimento de um ensino interdisciplinar, estabelecendo conexões entre várias disciplinas lecionadas em sala de aula, permitindo que o aluno se adapte às necessidades do mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente.

Entretanto, deve-se fazer um sério questionamento sobre a própria pedagogia aplicada no ensino superior hoje em dia. O método expositivo ou aula conferência, tradicionalmente utilizada no ensino do Direito, pode correr o risco de contribuir para a passividade o aluno em sala de aula. Portanto, é extremamente importante inovar na didática do ensino jurídico a fim de despertar no aluno maior interesse acerca da disciplina a ser lecionada. E, para tanto, deve-se desenvolver a pesquisa e a comunicação em sala de aula.

Ressalta-se que durante muito tempo prevaleceu no âmbito do Ensino Superior a crença de que, para tornar-se um bom professor neste nível, bastaria dispor de comunicação fluente e sólidos conhecimentos relacionados à disciplina. Contudo está provado que isso não basta, uma vez que é no Ensino Superior que menos se verifica a diversidade em relação as prática didática.

Além disso, muitos professores, ao se colocarem à frente de uma classe, tendem a se ver como especialista na disciplina em que leciona a um grupo de alunos interessados em assistir a suas aulas. Dessa forma as ações que desenvolvem em sala de aula podem ser expressas pelo verbo ensinar ou por correlatos. As atividades desses professores, que na maioria das vezes reproduz os processos pelos quais passaram ao longo de sua formação, centralizam-se em sua própria pessoa, em suas qualidades e habilidades, isto é possuem o poder, mas não o saber.

Por outro lado, há professores que vêem os alunos como os principais agentes do processo educativo. Preocupam-se em identificar suas aptidões, necessidades e interesses com vistas a auxiliá-los na coleta das informações de que necessitam no desenvolvimento de novas habilidades, na modificação de atitudes e comportamentos e na busca de novos significados nas pessoas, nas coisas e nos fatos. Suas atividades estão centradas na figura do aluno, em

suas aptidões, capacidades, expectativas, interesses, possibilidades, oportunidades e condições para aprender. Atuam, portanto, como facilitadores da aprendizagem.¹⁰⁶

Estes são professores que se preocupam com uma educação para a mudança. Seus alunos são incentivados a expressar suas próprias idéias, a investigar com independência e a procurar os meios para o seu desenvolvimento individual e social.

Na medida em que a ênfase é colocada na aprendizagem, o papel predominante do professor deixa de ser o de ensinar, e passa ser o de ajudar o aluno a aprender. Neste contexto, educar deixa de ser a arte de introduzir idéias na cabeça das pessoas, mas a de fazer brotar as idéias.¹⁰⁷

Professores que entendem e assumem uma postura didático-pedagógico, consciente ou inconscientemente, tendem a enfatizar um ou outro pólo, o que faz com que sua atuação se diversifique significativamente. Em apoio à postura que enfatiza o ensino costuma-se lembrar que o magistério é uma vocação e que a missão do professor é de ensinar e, ninguém melhor do que ele poderá contribuir para que os alunos aprendam.

Nesse sentido, aprender significa muito mais do que acumular conhecimentos que são transferidos aos alunos pelos professores. A formação do conhecimento do aluno se dá com a construção de idéias que surgem quando este estuda e reflete nas informações que chegam até ele. Portanto, a pesquisa é um dos melhores métodos para se associar novas idéias, encurtando as distâncias entre o velho e o novo conhecimento e ser adquirido pelo aluno.

A análise crucial reivindicada pela problemática educacional reside na relação entre o que se ensina e o modo como se ensina, justaposta à outra face do problema que é a relação do que se aprende.

Nos cursos de Direito, o ensino deve ser essencialmente formativo e não informativo. Ele não deve se limitar apenas ao fornecimento de normas, mas, sobretudo, preparar o aluno para saber pensar o Direito, capacitando-o para abordar e mediar os casos jurídicos que vier a se deparar no seu futuro profissional.

Inovar no método didático é extremamente importante para se elevar o nível intelectual dos alunos no ensino do Direito.

Estes tópicos, por sua vez, não esgotam a questão, mas possivelmente a equacionam em seu núcleo fundamental. O certo é que as reformas não podem acontecer de cima para

¹⁰⁶ ROGERS, Carl. Liberdade de aprender em nossa época apud GIL, **Didática do ensino Superior**, p. 6-7.

¹⁰⁷ GIL, op. cit., p. 7.

baixo. A mudança na mentalidade é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino jurídico em nosso país. Para tanto, os diversos segmentos interessados na mudança concreta, que compõem os quadros jurídicos devem unir forças e, uma delas é a OAB.

Segundo consta, a OAB foi criado como órgão de seleção e disciplina dos advogados. Seus objetivos, contudo, são mais amplos. É responsável pela absorção em seus quadros dos bacharéis egressos das faculdades, pela ética do profissional no exercício de suas atribuições, fiscaliza a ordem institucional, representa politicamente os advogados. A bem da verdade assume posições para a qual não imaginada institucionalmente, mas para as quais é impelida pelo ímpeto de seus integrantes. É verdade que também são advogados que instrumentalizam os poderes totalitários, mas a classe não se faz acompanhar enquanto corpo político. Porém, como redemocratização, em que a OAB desempenhou papel central, mudou os desafios, e, logo, as estratégias de atuação e objetivos da Ordem.¹⁰⁸

Cumpra esclarecer que a Ordem não tem responsabilidade direta pelo ensino jurídico. Sem embargo, pode e deve a OAB adotarem muitas medidas com vistas à melhoria da qualidade do ensino, e, por conseguinte, da formação do profissional.

Contudo, a OAB não pode controlar o ensino. Às instituições de ensino é garantida autonomia didático-científica. Mas, pode avaliar, e converter um sistema de avaliação em fiscalizador das instituições de ensino. Com a avaliação é possível informar a população sobre as escolas, além de objetivar as análises, muitas vezes fundadas em impressionismos e 'achismos'. Ainda, a Ordem pode realizar um controle externo de qualidade dos manuais acadêmicos, aprovando-os ou não para o curso.

Sendo assim, o novo Estatuto da OAB, em boa hora:

determina a obrigatoriedade do Exame de Ordem para quem quer que queira exercer a advocacia. Este exame pode desempenhar papel relevantíssimo na melhoria das condições da advocacia no país. Pois, pode controlar a qualidade do ensino jurídico. Bacharéis mal formados, que antes se tornavam advogados sem mais esforços, agora passam por uma prova de qualidade. Tal exame, pode outrossim, regular o acesso à carreira. [...] Com efeito, o Exame de Ordem pode funcionar como indutor da melhoria da qualidade do ensino jurídico.¹⁰⁹

Como ressaltamos, o exame de Ordem oferece vários riscos, os quais não podem ser desconsiderados. O primeiro é o de que não suscite melhoria alguma na qualidade do ensino, produzindo antes a proliferação de cursinhos preparatórios, igualmente descompromissados

¹⁰⁸ ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, *Ensino jurídico...*, p. 178.

¹⁰⁹ Idem, p. 181.

com a qualidade do ensino, excluindo assim os menos capacitados economicamente dos exames e da advocacia. O segundo, e mais grave, é o patrulhamento ideológico através do Exame de Ordem. A experiência estrangeira mostra que a preocupação é procedente.¹¹⁰

Portanto, outras atitudes podem ser tomadas pela Ordem, com caráter tópico, para induzir e estimular a melhoria da qualidade do ensino jurídico. A Ordem pode instituir prêmios jurídicos, nos vários ramos do Direito, pode promover uma política de traduções de obras jurídicas de interesse, setor no qual o Brasil, segundo Ensino Jurídicos OAB 170 anos de cursos jurídicos no Brasil, é paupérrimo, e cujo custo é muito elevado para as instituições unitárias, pode promover ciclos de debates, conferências, seminários e atividades culturais deste tipo, jurídicos ou não.

Além disso, a OAB pode promover a instalação imediata de um fórum permanente de discussões e debates sobre o ensino jurídico, com a participação de representantes de diversos cursos de Direito e centros acadêmicos, de representantes do Ministério Público e de instituições representativas de classe como a OAB e Associação dos Magistrados – AMAGIS - para identificar os problemas e apontar as possíveis soluções para a melhoria do ensino jurídico no Brasil.¹¹¹

Pode também inovar nos métodos didáticos aplicados no ensino jurídico para que este desperte a consciência crítica do aluno no tocante ao conhecimento transmitido pelo professor, afim de que o discente adquira uma postura ativa e não passiva em sala de aula.

Deve haver também um severo rompimento do senso comum no tocante à formação do bacharel em Direito. Torna-se imprescindível fornecer ao estudante de Direito oportunidade de conscientização da própria função social do operador jurídico no cotidiano da sociedade. É importante demonstrar que o aluno deve vislumbrar não só seus interesses pessoais, a serem alcançados após a conclusão do curso, mas também, os interesses sociais como meta profissional a fim de melhorar a qualidade e a imagem da profissão jurídica.

E, por fim, deve haver um controle na proliferação dos cursos de Direito e, nos cursos já existentes, estes devem se aprimorar cada vez mais, no intuito de melhorar a qualidade e se destacarem no cenário nacional.

¹¹⁰ Durante a guerra fria, os Tribunais americanos, responsáveis em muitos estados pela habilitação para a advocacia, ratificavam decisões das comissões examinadoras que cerceavam o acesso à prática profissional de pessoas ligadas ao partido comunista. A simples negativa em responder a uma pergunta relacionada ao problema gerava exclusão. A Suprema Corte, acionada pelos prejudicados, confirmou as decisões das bancas examinadoras. *ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, Ensino jurídico...*, p. 182.

¹¹¹ RIVAS, O ensino jurídico e propostas para a melhoria da qualidade do ensino, p. 6.

Além disso, devem procurar adotar novas posturas didático-pedagógicas, se necessário emprestados pela Educação que já possui bons resultados nesse sentido, e, como afirma Freire, “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido, só porque é novo. [...] Pensar e fazer errado, pelo visto não têm mesmo nada a ver com a humildade que o pensar certo exige”.¹¹²

Esta humildade pode ser científica ou não, contudo é necessário que se observe sempre que os cursos de Direito não estão fora do mundo dos fatos. E, a sociedade civil será significativamente enriquecida quando puder contar com os conhecimentos produzidos entre os muros das salas de aula.

A análise crucial reivindicada pela problemática educacional jurídica reside na relação entre o que se ensina e o modo como se ensina, justaposta à outra face do problema que é a relação do que se aprende.

Nos cursos de Direito, o ensino deve ser essencialmente formativo e não informativo. Ele não deve se limitar apenas ao fornecimento de normas, mas, sobretudo, preparar o aluno para saber pensar o Direito, capacitando-o para abordar e meditar os casos jurídicos com que vier a se deparar no seu futuro profissional.¹¹³

Aprender significa muito mais do que acumular conhecimentos que são transmitidos aos alunos pelos professores.

Acreditamos que, uma das condições mais importantes para o ensino de qualidade é o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno diante da realidade na qual está inserido. O educador deve estimular a capacidade crítica e a curiosidade do educando em relação à ciência lecionada. O fundamental é dar condições ao aluno para pensar juridicamente. E, para tanto, é fundamental que haja o desenvolvimento de um ensino interdisciplinar, estabelecendo conexões entre várias disciplinas lecionadas em sala de aula, permitindo que o aluno se adapte às necessidades do mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente.

No curso de graduação, uma das formas alternativas a compor uma possível solução para os problemas de defasagem curricular do ensino jurídico é instituir nos currículos disciplinas inovadoras, a fim de que o estudante possa desenvolver uma reflexão multidisciplinar capaz de desvendar as relações sociais subjacentes às normas e às relações jurídicas.

¹¹² FREIRE, **Pedagogia do oprimido**..., p. 37- 38.

¹¹³ RIVAS, Leonardo José Pádua. O ensino jurídico brasileiro e propostas para a melhoria da qualidade do ensino.

Colocado rapidamente, deve-se fazer um sério questionamento sobre a própria pedagogia aplicada no ensino superior hoje em dia. O método expositivo ou aula conferência, tradicionalmente utilizada no ensino do Direito, pode correr o risco de contribuir para a passividade do aluno em sala de aula. Penso que, além da aula expositiva, é extremamente importante inovar na didática do ensino jurídico a fim de despertar no aluno maior interesse acerca da disciplina a ser lecionada. E, para tanto, deve-se desenvolver a pesquisa e a comunicação em sala de aula.¹¹⁴

De acordo com Rivas¹¹⁵ a formação do conhecimento do aluno se dá com a construção de idéias que surgem quando este estuda e reflete nas informações que chegam até ele. Portanto, a pesquisa é um dos melhores métodos para se associar novas idéias, encurtando as distâncias entre o velho e o novo conhecimento a ser adquirido pelo aluno.

Comunicar ou dialogar com os alunos é fundamental para que o professor possa saber se o que ensina está sendo transmitido aos seus aprendizes. Comunicar com os alunos, também significa promover a discussão, o debate e o entrosamento deles acerca de determinado assunto ou tema ligado à disciplina lecionada.¹¹⁶

Isto é possível através da construção de grupos de trabalho (GT) e de grupos de discussão (GD) sob a supervisão e mediação do professor. Nesses grupos, os alunos debatem entre si um determinado assunto ou caso concreto (GT) para, em seguida, refletirem juntamente com o professor a sua relação com a própria disciplina lecionada em sala de aula (GD).¹¹⁷

Tratar da pedagogia da diferença, do outro, do amor, do novo. Uma pedagogia que apela à fantasia, à didática do imaginário, que busca a ampliação do desejo. Através dessas reflexões Waratianas percebe-se que essa nova pedagogia desnuda as verdades, liberta-nos do plano das certezas. Busca a fuga do método tradicional de ensino, o que leva o aluno a compreender que existe uma correlação entre a aprendizagem e a vida. Ajuda-o num processo de descoberta de si mesmo, da vida e das suas relações com o outro.

¹¹⁴ RIVAS, Leonardo José Pádua. O ensino jurídico brasileiro e propostas para a melhoria da qualidade do ensino.

¹¹⁵ Idem.

¹¹⁶ Idem.

¹¹⁷ Idem.

2 OS REFLEXOS DA ATIVIDADE PROFISSIONAL NOS CURSOS DE DIREITO

2.1 MODELO EDUCACIONAL ATUAL E DEVERES INSTITUCIONAIS

Antes de nos adentrarmos ao modelo de educação atual e deveres institucionais é mister que se faça um resgate histórico da educação no Brasil. Neste sentido, Oliveira¹¹⁸ nos remete ao período colonial, no qual as primeiras raízes ligadas aos jesuítas despontam.

Destaca-se que com o primeiro governador-geral do Brasil, Tomé de Souza (1549):

começaram a atuar na colônia portuguesa os primeiros jesuítas, em número de seis, entre os quais o padre Manoel da Nóbrega e o padre Aspícueta Navarro. No governo de Duarte da Costa (1553 -1557) chega à colônia nova leva, destacando-se José de Anchieta, o apóstolo do Brasil. Neste período Inácio eleva o Brasil à categoria de província jesuítica, Anchieta funda a 25 de janeiro de 1554, no planalto paulista, o colégio de São Paulo, que dá origem à cidade e ao Estado do mesmo nome [...] Santo Inácio não tinha maiores ambições didáticas. Permitiu que se fundasse em 1547 um colégio em Mesquita, Itália, mas com certa relutância. Cessados contudo, os primeiros ardores missionários, esta tarefa se mostrou mais sedutora. Para melhor desempenhá-la começaram a elaborar um sistema didático o Ratio studiorum (finalidades dos estudos). Sofreu várias elaborações, a primeira em 1584 e a última em 1599. Os jesuítas organizaram os melhores colégios da época. O colégio da Bahia, fundado em 1549 por Manuel da Nóbrega, quase se transformou em universidade. Em Portugal a Universidade de Coimbra e a de Évora. Nos países latinos a preocupação dos jesuítas era consolidar a fé; nos países germânicos, protestantes, combater a heresia; as novas terras descobertas, converter índios.¹¹⁹

Com a expulsão dos jesuítas no Brasil e o fim da Companhia de Jesus (1759) na Europa, a única rede de ensino do país, na época, foi suprimida. De acordo com Saviani¹²⁰, o ensino jesuíta então implantado, já que contava com incentivos e subsídio da coroa portuguesa, constitui a nossa versão da educação pública religiosa.

Os jesuítas dominaram a educação brasileira até a metade do século XVIII, quando em 1759, foram expulsos pelo Marquês de Pombal, primeiro ministro do Rei de Portugal, D. José I [...]. As reformas pombalianas da instrução pública se inserem no quadro das reformas modernizadoras levadas a efeito por Pombal visando colocar Portugal à altura do século, isto é, o século XVIII, caracterizado pelo Iluminismo. [...] As reformas pombalianas se

¹¹⁸ OLIVEIRA, Rômulo André Alegretti. **Ensino jurídico no Brasil: qualidades e risco**. Passo Fundo: UPF, 2003, p. 57-58.

¹¹⁹ Idem, p. 57-58.

¹²⁰ SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997, p. 4.

contrapõem ao predomínio das idéias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução surgindo, assim, a nova versão da educação pública estatal.

Entretanto, tal intuito pombaliano não logrou êxito, haja vista uma série de fatores, entre eles, especialmente, a insuficiência de recursos dados à colônia para financiar e proporcionar as aulas régias. A oportunidade de configurar institucionalmente o novo país, criada com a instalação da Assembléia Constituinte de 1823 á abortada pelo golpe de Estado de 12 de novembro do mesmo ano do qual D. Pedro I fechou a Constituinte outorgando, em 1824, a Constituição do Império. Além disso, ainda em 1823, a lei de 20 de outubro declarava livre a instrução popular, eliminando o privilégio do Estado estabelecido desde Pombal, e abrindo caminho à iniciativa privada.

O advento da Proclamação da República marca uma vitória da “laicização” do ensino, decretando o fim do ensino religioso nas escolas brasileiras e a separação da Igreja e do Estado. Todavia, nesse período, a educação ainda não era tratada como problema do Estado nacional. Efetivamente, foi somente após a Revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre elas, o da instrução pública popular. A partir de 1930 a educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional.

Se em plena vigência do regime republicano no Brasil a questão educacional efetivamente não era levada em conta como meta estatal, ao menos em tese, foi profundamente laborada por Barbosa em seus pareceres apresentados à Câmara Imperial em abril de 1882 e junho de 1883, os quais basicamente defendiam a intervenção do Estado na educação, bem como a liberdade de ensino.¹²¹

Pode-se dizer que, com forte inspiração e influência no pensamento norte-americano europeu, Barbosa propugnava por um processo educacional intensificado pela presença do Estado, como pressuposto de garantia da cidadania plena para a população.¹²²

Além disso, preocupava-se com a conjuntura brasileira e tinha como referencial o cenário dos países desenvolvidos. Tentava contar com a participação dos futuros trabalhadores (formados pela sua escola) para a construção do mercado brasileiro. A problemática era, portanto, bem específica, com preocupações bem distantes do contexto

¹²¹ OLIVEIRA, *Ensino jurídico no Brasil...*, p. 59.

¹²² *Idem*, p. 59-60.

européu, porque mesmo sendo influenciado pela doutrina liberal, ele era um pensador independente e pragmático.

Além disso, pensava numa proposta de reforma do ensino capaz de transformar o país na sua totalidade. Para ele, a educação era uma questão política. Entendia que a educação consistia em uma das condições necessárias para a existência de uma cidadania plena. Possuía uma visão de educação extremamente moderna, pois esta poderia transformar completamente o país.

Transcorrido mais de um século, dos pareceres e idéias desse notável pensador, talvez as condições educacionais no país não tenham mudado em termos de efetiva prioridade estatal no oferecimento da instrução para a população, tendo em vista os altos índices de analfabetismo, evasão escolar e baixo índice de acesso ao ensino superior, conforme se observa na realidade social brasileira. As mudanças que ocorreram foram de um cenário-político de época para época, contudo sem grandes alterações na educação.

A partir da década de 80, um novo sistema de coordenadas surgiu com uma rapidez impressionante, e, para além dos limites nacionais surgiu um mercado único e global. Tudo passou a ser negociado a qualquer momento e em toda parte: dívidas do Terceiro Mundo, autopeças, mão-de-obra barata, órgãos humanos. Toda essa rapidez interfere diretamente na educação, afinal, como visto anteriormente, mudaram as épocas, contudo a educação ficou estagnada.

Os declínios da religião e da magia prepararam o campo para a emergência de sistemas de crenças seculares ou ideologias que servem para mobilizar ação política, sem preferência a valores ou seres de outro mundo. Vivemos uma nova noção de tempo. O tempo se contrai, vivemos o imediatismo. Criou-se a ética do instante, o frenesi da obsolescência.¹²³

Outra consequência da globalização é o desemprego como fenômeno mundial. Alguns dados confirmam como, nos últimos anos, o problema se agravou, elevando sobremaneira as taxas de desemprego, especialmente nas áreas do antigo Terceiro Mundo. Neste contexto, contata-se uma perda de autonomia política dos países dependentes, os quais perdem grandemente sua capacidade de decisão. O poder de muitos países é inferior àqueles de muitos dos conglomerados econômicos.

¹²³ ROSSATO, Ricardo. Educação em tempos de globalização. **Espaço pedagógico**, Passo Fundo: UPF, v.5, n° 1, dez. 1998, p. 14-20.

No bojo desse processo, desenvolve-se com grande veemência a doutrina liberal, cujas conseqüências já começaram a ser sentidas em nível de salário, emprego, saúde, educação.

Por sua vez, a educação coloca-se nessas categorias na medida em que gera um novo tipo de relacionamento humano e social. Cabe a pergunta: que tipo de educação tem lugar no mundo globalizado? Sem dúvidas, a primeira resposta indica que deve ser uma educação comprometida com a cidadania, e não um simples processo de ensino-aprendizagem ou de instrução. O fato de dominar, por exemplo, as técnicas básicas da comunicação não tornam o homem mais capacitado.

Contudo, a educação tem sido tratada no mundo da globalização com os interesses econômicos determinados pela política neoliberal. A educação passa a ser vista como um bem de mercado colocado à disposição da população para atender as suas necessidades segundo os seus interesses. A educação deixa de ser uma questão social para ser vista como uma questão individual. Desloca-se o foco do problema. E nesse sentido também deixa, de ser uma prioridade de ação dos governos para, progressivamente, ser transferida para o setor privado, que já é um bem de mercado e, como tal, deve ser tratado. Aqueles que se interessam poderão buscá-la.

Ora, num país de imensas desigualdades sociais, essa postura política representa colocar à margem da educação grandes camadas sociais da população que, antes da educação, têm que lutar para satisfazer suas necessidades mais básicas, como alimentação, moradia, vestuário, emprego... Essa política contribuirá para acirrar as diferenças sociais acentuando ainda mais os desequilíbrios entre aqueles que tudo possui (inclusive um bom nível de educação) e aqueles que só poderiam ter certos bens sociais se esses fossem assegurados pelos poderes públicos. A educação torna-se um deles.

Nesta linha de raciocínio, num mundo globalizado, privar as camadas populares da educação pública seria privá-las da possibilidade primeira da cidadania. Privar a cidadania significa, por sua vez, privá-las da possibilidade de realização e subjetividade. Nenhum Estado tem o direito de ser tão mesquinho com os seus cidadãos, especialmente quando tal é feito em nome do interesse econômico e máxime do interesse econômico de grupos externos. Não está a educação perdendo o seu valor por tentar reduzir uma ciência humana a um bem de mercado?

Isso significa negar a própria essência da educação. As ciências humanas não podem ser convertidas em objeto de comercialização. Aplicar as leis de mercado à educação significa negar a sua própria essência.¹²⁴

E o que esse contexto tem a ver com o ensino jurídico? De alguma maneira a globalização e o neoliberalismo afetam o curso de Direito?

Com certeza a primeira resposta é sim, pois nos deparamos a cada novo semestre com:

Um corpo discente despreparado, porque não sabem ler nem escrever, se quer sabem identificar a idéia central de um parágrafo, desinteressado, porque só se dirige ao professor pedindo para retirar as faltas e acrescentar pontos, não querem raciocinar, mas reproduzir o conteúdo das anotações em aula, querem diploma e não conhecimento, e medíocres porque não querem pensar, querem tudo já mastigado, prontinho, só querem estudar por manuais, resumos e cadernos, querem passar sem estudar.

Do lado dos professores, o discurso se converte em acusações da mesma espécie: os professores são despreparados, porque não preparam as aulas, não dão o conteúdo e sim contam histórias de sua vida, ficam sentados lendo o código, para ler leio em casa. Desinteressados, porque querem evitar concorrência futura, não ensinam o que sabem, escondem o jogo. Donos da verdade, pois se negam a ouvir e discutir, eles querem impor seu ponto de vista e exigem de nós a reprodução de sua concepção através do estudo do caderno ou de manuais de baixa categoria.¹²⁵

Percebe-se que não há comprometimento de nenhuma das partes – professores, alunos e universidade, ambos remanescentes de uma política neoliberal e individualista.

É nesta linha de atuação e contextualização que ao ensino jurídico, por seu turno, também resulta da evolução, ou seja, do complexo processo seletivo de possibilidades.

Sobre a teoria da evolução do curso de Direito, parece oportuno mencionar a postura sistêmica a respeito em detrimento da visão tradicional que concebe que os organismos gradualmente se adaptam ao meio ambiente até se ajustarem às melhores condições de vida.

Refletir sobre o modelo tradicional do ensino jurídico implica acompanhar o ensino do Direito desde os seus primórdios no Brasil, enfocando as condições sócio-político-econômicas em que surgiu e todo o esforço histórico de manutenção de seus preceitos.

Primeiramente, o termo ensino tradicional tem a conotação de ser uma prática que não se modifica, que não se transforma.

¹²⁴ ROSSATO, Educação em tempos de globalização. **Espaço Pedagógico**, p. 29.

¹²⁵ SILVA, Artur Stamford da. Relação professor/aluno. Projeto pedagógico como indício de superação do pacto da mediocridade. **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, nº 2, 2004, p. 29.

Conforme já referido, a origem dos primeiros cursos jurídicos encontra-se na implantação do Estado nacional na pós-independência, por conseguinte, relaciona-se à necessidade de compor o aparato burocrático-estatal com técnicos e especialistas.

Desde cedo, os cursos jurídicos nasceram ditados muito mais pela preocupação de se constituir uma elite política coesa, disciplinada, devota às razões do Estado, que se pusesse à frente dos negócios públicos e pudesse, pouco a pouco, substituir a tradicional burocracia herdada da administração joanina, do que pela preocupação em formar juristas que produzissem a ideologia jurídico-política do Estado Nacional emergente.¹²⁶

Essa noção do ensino jurídico tradicional trouxe e vem trazendo à tona discussões diversas a respeito da crise do direito no Brasil, sobre a qual há diversas posturas críticas, de maneira que o ensino jurídico, fazendo parte do mundo do Direito, reflete tanto a crise deste como a do sistema sócio-político-econômico em sua totalidade.

Nessa linha, na hipótese de crise do ensino jurídico, é nítida a problemática de estar em um processo de desfuncionalidade, o que acarreta graves efeitos, notadamente visualizados na relação ensino-aprendizagem e na qualidade do ensino.

Hoje, temos a consciência de que os estudos críticos são de essencial importância para pensarmos o Direito e o ensino de modo contextualizado, interdisciplinar e aberto a outros aspectos, evitando-se o dogmatismo. O status de crise no Direito resulta em algumas dimensões ou facetas que perpassam o ensino jurídico, que são: descontextualização, unidisciplinaridade e o dogmatismo.

Diante do exposto, a descontextualização do Direito:

é um aspecto que se presencia no momento em que não está adequado à realidade em que se insere. De fato, o direito não somente se produz das fontes oficiais decorrentes do Estado, mas de uma pluralidade jurídica que está presente nas relações sociais e que se manifesta legítima. Neste sentido, o contexto jurídico é bastante vasto, manifestando-se sob várias formas na complexidade social. Portanto, o ensino jurídico deve assimilar essas manifestações, já que o ensino é em si uma prática social.¹²⁷

Portanto, as bases estruturais do ensino jurídico no Brasil, calcadas na forma individualista e conservadora de interagir com as demandas sociais, apresentam-se como um grande empecilho para a contextualização e transformação do ensino jurídico.

¹²⁶ OLIVEIRA, **Ensino Jurídico no Brasil...**, p. 85.

¹²⁷ *Idem*, p. 87.

Por sua vez, para Santos, pluralismo jurídico são sobreposição, articulação e interpenetração de vários espaços jurídicos misturados, tanto nas nossas atitudes, como nos nossos comportamentos, quer em momentos de crise ou de transformação qualitativa nas trajetórias pessoais e sociais, quer na rotina morna do cotidiano sem história.¹²⁸

Por outro lado, a interdisciplinaridade é um elemento dotado de significados benéficos para a estrutura do ensino jurídico, pois relaciona o conhecimento do ensino jurídico com o científico. No momento em que se dispõe de um ensino interdisciplinar, tem-se uma proposta metodológica de integração e de diálogo entre os saberes, ampliando-se o âmbito do saber jurídico e enfraquecendo a atuação do dogmatismo na relação ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, desafiar com uma nova metodologia no ensino jurídico, abandonando a metodologia tradicional, com prudência e progressivamente, acompanhada da formação permanente do corpo docente, bem como a criação e o desenvolvimento de projetos pedagógicos participativos¹²⁹ e, a partir da problematização, com a participação ativa dos alunos, numa aprendizagem baseada em problemas, isto é, uma pedagogia viva, aberta para a construção do método do conhecimento, da esteira da interdisciplinaridade é possível promover com sucesso a reforma qualitativa do ensino jurídico.

Por outro lado, a prática do dogmatismo coloca-se na praxe jurídica como figura imponente, insensível aos novos direitos e demandas sociais insurgentes na sociedade, pelos quais necessitam ser apreendidos pelo ordenamento jurídico.

Contudo, com grande relevância nessa problemática, destaca-se que, ao lado da crise do modelo tradicional ou central do ensino jurídico, existe uma teoria crítica desenvolvida em nível mundial, segundo pressupostos metodológicos distintos, que dispõe do mérito de demonstrar até que ponto os indivíduos estão coisificados e moldados pelos determinismos histórico-naturais, mas que nem sempre estão cientes das inculcações hegemônicas e das falácias ilusórias do mundo oficial.¹³⁰

¹²⁸ SANTOS, Boaventura de Souza. Uma cartografia simbólica das representações sociais: Prolegómenos a uma concepção pós-moderna do direito. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo: Revista dos Tribunais, v. 4, nº 13, p. 253-277, jan./mar.1996, p. 272.

¹²⁹ Ao se falar em projeto pedagógico participativo, entende-se como um projeto construído de maneira democrática, que vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas e que não servem apenas para cumprir protocolos burocráticos, que após concluídos devem ser engavetados. Vai além, pois deve instaurar-se visando uma forma de organização de trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal. Além disso, deve haver o envolvimento consciente e democrático de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – corpo docente e discente, além é claro da instituição. ROSSATO, Educação em tempos de globalização. **Espaço Pedagógico**, p. 30

¹³⁰ OLIVEIRA, **Ensino Jurídico no Brasil...**, p. 90.

Mesmo assim, pode-se afirmar sem temeridade, que a construção crítica e fundamentada do Direito demonstra imprecisões e aporias ao se contrapor às teorias tradicionais de cunho dogmático normativista. Contudo, se a necessidade e se o caminho para a mudança é a quebra de paradigmas em prol da melhoria da qualidade do ensino jurídico, o desafio tem de ser lançado.

Concebendo-se a educação jurídica como um sistema aberto e operativamente fechado, portanto autopoietico¹³¹, o intercâmbio que se estabelece entre os aspectos abertos (social e político) e os aspectos operacionais (dogmáticos), resultam em virtude da diferenciação, num complexo sistema de contingências, consequentemente de expectativas e possibilidades. O ensino jurídico, por sua vez fez parte desse sistema, o qual também se apresenta complexo e contingente. Ademais, o problema do ensino jurídico no Brasil deve ser tratado como uma questão autopoietica.¹³²

O risco é inerente ao sistema educacional que se projeta e se perfaz na sociedade. O ensino jurídico que compõem esse sistema também apresenta riscos que se manifesta em seu plano estrutural, que, por seu turno, instrumentaliza-se sob condições de incertezas. No caso do ensino jurídico no Brasil, vislumbra-se a incidência de um conjunto de disposições normativas que o regulamentam e disciplinam. A legislação específica a essa problemática é farta, fato que nos faz refletir a respeito da positivação do direito no cenário educacional, propriamente no ensino jurídico.

Conforme visto no capítulo anterior, a partir da década de 1990, o ensino jurídico brasileiro foi modificado sensivelmente, num processo deflagrado pela Portaria do MEC nº 1.886/94, a qual fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo do curso jurídico, ocasionando mudanças no que diz respeito à qualidade.

Nesse sentido, a busca de padrões de qualidade, promoveu a disseminação das incertezas no ensino jurídico, notavelmente visualizadas nas crescentes preocupações das instituições educacionais em promover e em se adaptarem aos novos preceitos normativos. Por sua vez, a idéia de incerteza está acoplada à de risco, uma vez que reside justamente, de maneira incerta e indeterminada, no paradoxal binômio probabilidade/improbabilidade, ou seja, as possibilidades poder/ao ou não ocorrer.

¹³¹ Entenda-se autopoietico, como um termo concernente à autocriação, autoprodução ou auto-reprodução a partir de seus próprios elementos, ou seja, um sistema que se auto-reproduz com base na individualização de um modo específico de reprodução dos próprios elementos, e isto se dá através da comunicação. Este conceito é baseado no pensamento luhmanniano empregado por OLIVEIRA, **Ensino jurídico no Brasil...**, p. 32.

¹³² OLIVEIRA, op. cit., p. 93.

O problema de adequação aos estatutos legais que exigem qualidade, como é sabido, também diz respeito às universidades privadas, muitas das quais, ao longo das avaliações do MEC foram avaliadas com desempenho insatisfatório, com o risco de reincidirem em tal presságio.

Destarte, a meta dos cursos jurídicos de auferir padrões de qualidades exigidos mais especificamente pelo MEC deve estar associada à noção de risco, pois este coloca a importância de uma nova racionalidade para tomada das decisões nas sociedades complexas, redefinindo a filosofia analítica, a hermenêutica e a pragmática jurídica, numa teoria da sociedade mais realista.

No que se refere aos deveres institucionais das IES, a legislação vigente farta atribui às universidades muitas incumbências legais e ao mesmo tempo incertas. Além disso, recebem maior atenção, em face de sua própria importância na intercalação do ensino, da pesquisa, da extensão para a formação de novos conhecimentos.

Por meio de curso de graduação formam-se inúmeros bacharéis para a atuação nas mais diversas carreiras profissionais formais do país e entre eles os bacharéis de Direito.

Nada mais resta às universidades a não ser cumprir a legislação vigente, se o objetivo é acabar ou pelo menos sanar a crise do ensino jurídico brasileiro.

Nesse sentido, as bases da nova política educacional brasileira definem-se em função da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1996 (que organizou o Conselho Nacional de Educação e deu outras providências administrativas), da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação), com alterações introduzidas pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, do Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 (que revogou o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentava o artigo 46, referente à autorização e reconhecimento de cursos, bem como credenciamento de instituições de educação superior), e da Lei nº 9.394/96.

No que se refere especificamente à expansão dos cursos jurídicos, a política educacional apóia-se no inciso XV do artigo 54 da Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1997 (Estatuto da Advocacia da OAB) e no artigo 17 do Decreto nº 2.306 de 1997, sendo que o documento referencial para a estruturação dos currículos jurídicos, inclusive daquelas escolas que já foram autorizadas e/ou reconhecidas, é a Portaria MEC nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 (que fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico).

A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados periodicamente,

após processo regular de avaliação, disposição esta prevista no Estatuto da OAB e no artigo 46 da LDB.

Complementarmente às bases fixadas na LDB e no estatuto da OAB e independentemente de outras providências de natureza conceitual e de implementação administrativa para cursos de nível superior, a política de criação, autorização e reconhecimento de cursos jurídicos está definida no decreto nº 2.306 de 1997, assim como nos anteriores, tanto para as propostas de universidade, de centros universitários, como para instituições de ensino superior em geral.

Especificamente no que se refere à criação de cursos jurídicos, dispõe o artigo 17 do Decreto acima citado, acompanhando o estatuto da OAB, sendo que a criação e o reconhecimento de cursos jurídicos em instituições de ensino superior, inclusive universidades, dependerá de prévia, manifestação do Conselho Federal da OAB. Dessa forma, há a distinção entre os procedimentos administrativos que deverão ser adotados na análise dos pedidos de universidades e os procedimentos também a serem adotados nos pedidos nas demais instituições de ensino.

O currículo para o ensino jurídico, por sua vez, é regido pela Portaria MEC nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, o qual fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico, promulgada após o Estatuto da OAB, de 4 de julho de 1994, embora ainda na vigência da Lei nº 4.024 de 1961, no bojo da mais recente crise institucional do ensino superior brasileiro, e poucos dias antes da expressiva mudança governamental (1º de janeiro de 1995) é a mais significativa conquista dos movimentos que reivindicam a reformulação dos currículos jurídicos após o governo autoritário. Publicada anteriormente à Lei 9.394/96, que regulou os dispositivos sobre a Educação, da Constituição Brasileira de 1988, a Portaria MEC nº 1.886/94 é um importante documento precursor das novas diretrizes e bases da educação nacional, bem como um dos principais documentos que as instituições devem seguir.

Segundo a Ordem dos Advogados do Brasil, 170 anos de história do Ensino Jurídico no Brasil, há uma grande semelhança e sintonia entre a nova proposta de ensino jurídico consolidada na Portaria 1.886/94, a qual revogou as resoluções CFE nº 3 de 1972 e nº 15 de 1973, e a nova LDB. Por sua vez, esta Portaria assinala preocupações com a garantia dos padrões de qualidade, mencionadas na LDB (inciso IX, artigo 31), assim como a importância de se incentivar o pensamento reflexivo (inciso I do artigo 43) do aluno e a formação voltada para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira (inciso II, do artigo 43). Neste aspecto procurando destacar que ela possibilita aos cursos jurídicos concentrarem-se em uma ou mais áreas de especialização (art. 8).

Além disso, mostra que a nova LDB incentiva o trabalho de pesquisa e investigação (inciso III, artigo 43), a proposição curricular para o curso jurídico, inovadoramente, inclui, entre as atividades complementares, a pesquisa e a iniciação científica (artigo 4º), proposta que se torna mais visível com a obrigatoriedade da monografia de conclusão de curso (artigo 9º).

Outro assunto abordado pela Portaria e que passa a ser um dever institucional é a interdisciplinaridade como proposta vocativa do curso jurídico (parágrafo único do artigo 6º), seria também uma forma antecedente da formação plúrima proposta pela LDB (inciso V do artigo 43), assim como os estudos de Prática Forense (artigo 10 da Portaria) estariam também por traduzir as suas expectativas (Inciso VI do artigo 43).

Dessa maneira, percebe-se que a Portaria MEC 1.886/94 que entrou em vigor em 1º de janeiro de 1997¹³³, após uma prorrogação de 12 meses, embora publicada anteriormente à nova LDB, não foge dos seus parâmetros gerais, assim como aos propósitos do texto constitucional no capítulo referente à Educação. A Portaria, apesar de publicada no contexto de profunda crise educacional, não apenas antecede alguns significativos propósitos da (futura) LDB de 1996, mas consegue traduzir com pertinência e eficácia as principais expectativas dos movimentos críticos do ensino jurídico consolidado nos anos 80.

Salienta-se que a nova Portaria procurou superar o tecnicismo atribuído à Resolução CFE nº 3 de 1972, que esvaziaram o humanismo da formação jurídica, e absorver novos parâmetros capacitativos do aluno de Direito, voltados especialmente para as novas exigências sociais e tecnológicas e para o imprescindível aprendizado interdisciplinar e prático apoiado nos novos propósitos e modelos metodológicos de ensino e aprendizagem que refletissem as novas exigências sociais e as esperanças acumuladas nos debates acadêmicos e encontros da OAB.

Dessa forma, afirma-se que a Portaria 1.886/94 se estruturou em dois níveis de definição pedagógica, explicitados no conjunto de dispositivos sobre as diretrizes curriculares e estágio de prática jurídica, cujas modificações passaram a ser deveres institucionais desta modalidade de ensino.

Destaca-se que as principais modificações implantadas pela Portaria foram à ampliação da carga horária formativa do aluno, conexões do ensino jurídico com as atividades de pesquisa e extensão, ampliação do acervo bibliográfico e jurisprudencial, coordenação

¹³³ A Portaria MEC nº 3, de 9 de janeiro de 1996, colocava que o artigo 16 da Portaria nº 1.886, que fixava para o ano de 1996 o início da sua vigência, dispunha: “as diretrizes curriculares desta Portaria (1.886/94) são obrigados aos novos alunos matriculados a partir de 1997 nos cursos jurídicos que, no exercício de sua autonomia, poderão aplicá-las imediatamente.” BASTOS, *O ensino jurídico no Brasil*, p. 386.

entre currículo mínimo e pleno em cada curso, incentivo às áreas de especialização, apoio às atividades internacionais de intercâmbio, incentivo à monografia de conclusão de curso e definição das atividades do estágio de Prática Jurídica obrigatória coordenada com o estágio profissional de advocacia (Lei nº 8.906 de 1994).

Esta mesma Portaria procurou absorver e viabilizar a superação das críticas sobre a desqualificação do ensino jurídico no Brasil, sem interferir em questões de natureza organizativa, tais como, número de alunos em classe, a questão da qualificação docente ou o conteúdo dos programas. Além disso, deixa visível a relevância do conhecimento interdisciplinar e da formação prática, coordenada entre o estudo prático interno e exigências da OAB, abrindo o curso de Direito para novas conexões institucionais de intercâmbio, incentivando a formação especializada, observando as demandas sociais e as modernas exigências do mercado.

Portanto, em se tratando de deveres institucionais das Universidades, constata-se que a grande e especial contribuição da Portaria está voltada para a prática jurídica, numa linha de complementaridade aos dispositivos do Estatuto da OAB e seu Regulamento Geral. O núcleo de Prática Jurídica, na forma da Portaria, é um instrumento institucional voltado para articular as propostas do ensino de Prática Jurídica com as atividades práticas, previstas no Estatuto da Ordem (artigo 9º) e na própria Portaria, assim como para viabilizá-la o estudo do Estatuto e do Código de Ética.

Mais recentemente, a Resolução CNE/CES nº 9 de 29 de setembro de 2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

No seu artigo 2º afirma que a organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências, as habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

Vê-se que os deveres institucionais foram ampliados com esta nova Resolução, no intuito, mais uma vez de melhorar a qualidade no ensino jurídico brasileiro.

A Resolução 9/2004 (art. 2º § 1º), ressalta que o Projeto Pedagógico do curso, além de clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo, os elementos estruturais, tais como: concepção dos objetivos gerais do curso, contextualização em relação às suas inserções institucional,

política, geográfica e social; condições objetivas e de oferta de vocação do curso; cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; formas de realização da interdisciplinaridade; modos de integração entre teoria e prática; forma de avaliação do ensino e aprendizagem; modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando for o caso; incentivo à pesquisa e a extensão; concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica; concepção e composição das atividades complementares e a inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.¹³⁴

O art. 3º, por sua vez, prevê que o Curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliado a um postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

No que se refere ao Projeto Pedagógico (art. 5º) este deverá contemplar sua organização curricular, conteúdos e atividades que atendam aos eixos interligados de formação: Eixo de Formação Fundamental (Inciso I), o qual tem por objetivo integrar o estudante no campo estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber; Eixo de Formação Profissional (inciso II), abrangendo além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito. E, por fim o Eixo de Formação Prática (inciso III), a qual objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, especialmente nas atividades relacionadas ao Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Por sua vez, o artigo 7º prevê que o Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização, o qual deverá ser realizado na própria instituição (§ 1º) e resguardado, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício de diversas carreiras complementadas pela formação jurídica (§ 2º).

¹³⁴ O conteúdo integral desta lei pode ser visto na Resolução do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, nº 9 de 29 de dezembro de 2004. CONSELHO Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 9/2004. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1º out. 2004, Seção 1, p. 17.

Percebe-se dessa forma que as responsabilidades legais das IES foram ampliadas imensamente com a Resolução nº 9/2004.

O artigo 9º da Resolução fixa que as IES deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

No que se refere à obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão de Curso, o artigo 10 salienta que este deverá ser desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos.

Conclui-se, portanto, que apesar de as universidades terem autonomia própria, elas devem contemplar suas estruturação administrativa e curricular, as quais devem ser embasadas nas diversas Leis que regulamentam não só o ensino Jurídico como também as outras modalidades de ensino no País.

Portanto, no que tange aos deveres institucionais das universidades há de se conciliar à qualidade versus obrigatoriedade, no intuito de solucionar crises que se arrastam por mais de um século, sem ferir é claro com a autonomia garantida em leis às instituições.

2.2 PESQUISA CIENTÍFICA NO ENSINO JURÍDICO

As Universidades possuem várias outras funções além de oferecer o ensino superior. E desde a criação da UnB, na década de 60, que o Brasil adotou o modelo norte-americano "ensino, pesquisa e extensão".

A extensão universitária vem apresentando-se como um novo viés das Universidades e Faculdades, dentre as quais a de Direito. A extensão universitária, além de propiciar aos graduandos e pós-graduandos efetivo conhecimento teórico e prático, ofertam diversos serviços à sociedade, em especial às comunidades localizadas nas regiões e/ou Municípios próximos das Instituições. Serviços fisioterápicos, nutricionais, odontológicos, médicos, lúdicos, jurídicos e outros são ofertados, em regra, gratuitamente à sociedade. Observem-se neste sentido os serviços de atendimento jurídico itinerante, que de forma louvável são prestados por poucos cursos jurídicos. Cursos de curta duração destinados ao aperfeiçoamento

teórico e prático também são alvo de algumas extensões universitárias ofertadas por várias Instituições.¹³⁵

É nesse contexto que tentaremos abordar a questão da pesquisa científica nos curso de Direito. Por sua vez, a idéia de pesquisa é muito ampla. Por este termo isolado, podemos alcançar múltiplos sentidos.

Fala-se em técnica de pesquisa, fala-se em pesquisa de campo, assim como se fala de pesquisa de opinião. Noutra linha, de pensamento, é muito comum ouvirmos também definições corriqueiras, como o ato de indagar, inquirir ou até mesmo, pesquisa de preços.

Contudo, em qualquer contexto que seja empregada, a palavra quer se referir à dimensão de busca, ou a um procedimento que denota a necessidade de vasculhar certa dimensão, ou mesmo de que sejam inventariados aos dados necessários para o conhecimento de certa realidade.

Para que o discurso científico possa galgar a condição de discurso dotado de propostas e idéias, é mister abandonar-se a condição de pré-conhecimento e inserir-se o pesquisador nas sendas e tramas da pesquisa, imiscuindo-se em dimensão de conhecimento as mais variadas, com vistas à plena satisfação dos desafios técnicos, materiais, intelectuais e filosóficos que à humanidade se antepõem. [...] Em poucas palavras, não há ciência sem pesquisa. Como não há progresso sem ciência, a conclusão necessária deste raciocínio é a de que não há progresso sem pesquisa, donde a importância e o relevo desta questão em qualquer nível da educação brasileira, com ênfase a ser dada para o ensino superior.¹³⁶

E as razões para tal fato são óbvias. Sem pesquisa científica não há como possibilitar um ensino de qualidade. Sem ensino e pesquisa de qualidade não há como proporcionar extensões universitárias. A tríade ensino-pesquisa-extensão não representa uma virtude à Instituição que a conduz com comprometimento e seriedade, mas sim uma necessidade a toda Instituição que prime pela qualidade e eficiência de seus cursos.

No ensino jurídico não poderia ser diferente, uma vez que como ciência aplicada, o Direito depende unicamente da interação dos agentes sociais, dos valores compartilhados em comunidade, das decisões políticas, das questões econômicas, para estruturar-se como instância regulatória da conduta individual e coletiva em sociedade. A capacidade de investigação e análise só se processará no curso de Direito através da prática de pesquisa.

¹³⁵ PAULA, Alexandre Sturion de. Pesquisa científica no ensino jurídico: reflexões acerca de sua múltiplas conseqüências. Disponível em <<http://jus2.uol.com.br>>. Acesso em: 16 mar. 2007.

¹³⁶ BITTAR, Pesquisa e direito..., **Anuário ABEDi**, p. 114.

Salienta-se com sabedoria que o ensino jurídico deve também, através das atividades de pesquisa e extensão da produção científica dos professores e alunos, contribuir para o aprimoramento das instituições jurídico-políticas e promover o progresso científico e dogmático do Direito.

O ensino superior tem sua função social perante a sociedade, importa dizer que a elite (como ainda pode ser considerada), que chega aos bancos universitários deve ofertar sua contribuição para com os demais membros da pirâmide social. E esta contribuição principia com a absorção, dedicação e transmissão do conhecimento.

Neste diapasão já enfatizava o Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira ao destacar: e o que se espera do universitário? ‘Consciência universitária’, uma vez que a parcela dos privilegiados que alcança os bancos da Universidade tem um compromisso com aqueles que ficaram à beira do caminho.¹³⁷

A utilidade da pesquisa projeta-se para professores e alunos, para a comunidade local, bem como para a sociedade em geral, e deve ser estimulada nos ambientes acadêmicos, em todo o tipo de IES, particular ou pública, centro universidade como centro universitário, faculdades isoladas ou confessional. Enfim pesquisa não é um privilégio de universidade, mas uma obrigação do ensino superior.

Contudo, a pesquisa científica que se tem presenciado nas Instituições, mormente nas públicas:

Restringe-se às pesquisas realizadas em sede de pós-graduação. Em algumas Universidades há, ainda que de forma bastante tímida, o incentivo à iniciação científica. Todavia, as Instituições privadas, e em especial a graduação jurídica, encontra-se demasiadamente atrasada no que se refere à inserção de acadêmicos em atividades de pesquisa e na própria produção científica dos professores. Atualmente constata-se que a atividade de pesquisa para os bacharelados em Direito não ultrapassa a obrigatoriedade das monografias de conclusão de curso. Este fato é deveras agravante, posto que em um sistema que reluta na pedagogia do ensino bancário e dogmático, a ausência da pesquisa científica desde os primórdios da formação jurídica do graduando representa, em última instância, o desastre que se constata a cada Exame de Ordem realizado em todas as Seccionais da OAB, cujas aprovações raramente alcançam a marca dos 30% dos candidatos inscritos.¹³⁸

Reconhecida sua importância deve-se partir para encetar as reflexões sobre esta temática, de uma constatação, a de que há pouca tradição em pesquisa no Direito no Brasil.¹³⁹

¹³⁷ PAULA, **Pesquisa científica no ensino jurídico**, p. 6-7.

¹³⁸ *Idem*, p. 7.

¹³⁹ Não é uma tradição escolar brasileira formar docentes de nível superior, muito menos no campo jurídico, assim como só recentemente iniciamos nossas atividades nas áreas da pesquisa e investigação jurídica. A investigação e a pesquisa jurídica nos países de tradição napoleônica e burocrática têm sido rejeitadas como práticas acadêmicas, porque são identificadas como instrumentos de enfraquecimento da ordem positiva e não como instrumento das renovações das instituições. BASTOS, **O ensino jurídico no Brasil**, p. 311.

Em parte, por se tratar de uma ciência humana aplicada, em parte em função da tradição burocrática do setor, e, em parte, pelo pragmatismo da maioria dos profissionais. Desta forma, as academias vão tratando com distanciamento a idéia de pesquisa.

Por outro lado, alguns dos fatores responsáveis por este panorama já foram implicitamente demonstrados. A corrida por aberturas de cursos jurídicos tem promovido o decréscimo da qualidade do ensino prestado, visto que muitos dos docentes contratados fazem do magistério um "bico" a mais, não importando em uma dedicação mais específica para a instrução pedagógica e didática, além do aperfeiçoamento teórico para ministrar aulas. Não é raro constatar docentes apenas com o diploma do bacharelado em Direito, sem que tenham realizado uma Especialização ou que estejam realizando o curso de mestrado ou doutorado. Alguns, sequer principiaram uns artigos científicos em todo o decorrer de vida acadêmica.

A crise se agrava quando constatamos com a questão da baixa exigência no processo seletivo para ingresso no curso jurídico. Ingressam semestralmente alunos com grande deficiência de raciocínio e com dificuldade de escrita, chegando a alguns ápices como escrever "omissídio", "prezenssa" e outros pitorescos que identificam que o processo de seleção fora completamente ineficiente, prejudicando a transmissão do conhecimento, eis que o ensino jurídico exige uma capacidade intelectual mínima para que a relação de aprendizagem se dê de forma satisfatória. Não podemos, ainda, olvidar a constatação de que um dos pontos fulcrais das imediatas mazelas jurídicas reside na adequação estrutural e pedagógica das Instituições para dar suporte à realização de pesquisas científicas.

E mais, além de inexistir uma mentalidade de pesquisa ou quando existe:

é uma mentalidade individualista que dispensa a moderna metodologia científica, inexistem, na maioria das faculdades, bibliotecas atualizadas, salas apropriadas ou recursos específicos, sobretudo, para a pesquisa empiricamente fundamentada. De tudo resulta que o conhecimento jurídico transmitido pelas faculdades é produzido fora delas. Todos estes fatores culminam em conjunto para as deficiências gritantes que se vêm observando na educação jurídica pátria. Mais uma vez salientamos que a omissão na concreto e maciço incentivo e dispêndio em atividades de iniciação científica na graduação jurídica importam nos tétricos resultados até então obtidos. A pesquisa científica, por certo, exige um galgar mais avançado do acadêmico e do docente-orientador em razão de envolver metodologias próprias e com maior facilidade imiscuir-se em áreas multidisciplinares. Apenas estes aspectos já informam a necessidade de haver um preparo maior tanto dos acadêmicos envolvidos quanto dos docentes orientadores, e por conseguinte, de maior atenção pedagógica, financeira e estrutural por parte das Instituições de Ensino Superior.¹⁴⁰

¹⁴⁰ PAULA, **Pesquisa científica no ensino jurídico**, p. 8.

Com a promulgação da Portaria MEC 1.886/94, a monografia de conclusão de curso passa a ser obrigação do acadêmico de Direito. Esta, por sua vez, exige o desenvolvimento de algumas habilidades fundamentais para o exercício de qualquer profissão jurídica entre elas: desenvolvimento do raciocínio, construção de estratégias de argumentação, capacidade de interação com idéias divergentes, primeiro contato com a organização do conhecimento e a aplicação do método científico, criatividade para encontrar soluções, desenvolver temas originais e ou abordagens originais, desenvolvimento do senso crítico na leitura e revisão da literatura especializada, desenvolvimento do espírito reflexivo e do aprofundamento cultural, entre outras.¹⁴¹

Indiscutivelmente trata-se de uma atividade de pesquisa científica, aliás, a mais relevante da graduação jurídica. Contudo, é de fácil constatação que a maioria absoluta dos quintanistas depara-se com uma atividade de pesquisa científica tão-somente quando da realização da referida monografia. E como não poderia deixar de ser, as dificuldades com a elaboração desta monografia apresentam-se como uma tarefa hercúlea, vez que o acadêmico pouco ou nada sabe das metodologias e técnicas de pesquisa científica, momento em que a ansiedade pela conclusão do curso e as incertezas da futura profissão, a deficiência nas disciplinas finais, a realização de estágios, a alegada falta de tempo e, em alguns casos, o despreparo do orientador apresentam o requisito da monografia como um obstáculo quase intransponível e extremamente sacrificante para a conclusão do curso.¹⁴²

Estes mesmos alunos encontrariam outra sorte acaso seus cursos jurídicos apoiassem de forma maciça a introdução do maior número possível de graduandos em projetos de pesquisa científica. Alguns cursos jurídicos de instituições públicas já vêm realizando esta missão universitária, unindo assim o ensino e a pesquisa. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq têm, inclusive, distribuído bolsas de iniciação científica para fomentar a pesquisa nas graduações, além de diversos outros prêmios. Algumas instituições, de forma independente, também têm realizado concursos para seleção de alunos para receberem bolsas de pesquisa, incentivando assim a produção científica dos acadêmicos.

¹⁴¹ Ao abordar estas habilidades está-se sendo fiel ao texto da LDB, art. 43, quando diz que a educação superior tem por finalidade: I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Além disso, quando fala-se de outras habilidades, essa criação faz-se seja pela invenção, que gera produtos, serviços e idéias e o que mais seja para o benefício do homem, antes existentes, seja por inovações, que transforma e adapta saberes preexistentes às novas necessidades sociais e humanas. BITTAR, Eduardo C.B. Pesquisa e Direito: o ensino jurídico, a indispensabilidade da experiência da pesquisa e o atual dilema da monografia de final de curso. **Anuário ABEDI**, p. 147.

¹⁴² PAULA, **Pesquisa científica no ensino jurídico...**, p. 8.

Por outro lado, este tipo de pesquisa gera positivas influências na formação do aluno, e não por outro motivo se encontra presente em todos os instrumentos de avaliação aplicados até o presente¹⁴³ pelas Comissões de Especialistas e Avaliadores do Ensino Jurídico, como forma de cobrança das exigências legislativas, sempre se pressupondo que quanto maior a dedicação à estruturação desta área, melhor qualidade de ensino ofertada. Além disso, a pesquisa monográfica contribui para o ensino jurídico servindo como preparação para: a pós-graduação, pois ao menos o aluno chega mais preparado para as leituras avançadas e para a experiência da dissertação ou da tese; as carreiras jurídicas, pois todo o exercício profissional demanda capacitação e desenvoltura em pesquisa.

Ainda, as conseqüências positivas não se restringem tão-somente às muralhas da Academia. Muitos dos bacharéis em Direito que participaram com dedicação em projetos de iniciação científica alcançam à imediata aprovação no Exame de Ordem, sem contar com a necessidade de estudos prévios e de realização de cursinhos preparatórios para as provas objetiva e prática da Ordem. Outros tantos, além da tranqüila e imediata habilitação aos quadros da Ordem, ainda passam a contar com convites para ingressarem em escritórios de advocacia de docentes ou por recomendação destes, dado o destacado desempenho obtido na graduação.

Para finalizar, destaca-se que quanto antes o graduando ingressar em grupos de iniciação científica, ainda que contem com sensíveis deficiências na absorção das disciplinas, maiores serão as probabilidades de obter melhores êxitos no correr do curso jurídico, visto que a pesquisa científica conduz a leituras, desperta para a reflexão e visão crítica, facilita a capacidade de organização e seleção de materiais e de tempo de estudo, dentre inúmeras outras vantagens. Todavia, ainda assim será a persistência que fará o diferencial para que o acadêmico atinja os êxitos esperados.

Por outro lado, sabe-se que há uma grande distinção entre os graduandos que participam e os que não participam de grupos de iniciação científica. Em sala de aula os acadêmicos que atuam em projetos de pesquisa científica apresentam maior dinamismo e desenvoltura para os debates suscitados pelos professores; contam com uma capacidade de dissertação com argumentos mais sólidos; passam a apresentar um direcionamento mais claro quanto aos objetivos após o término do curso; desenvolvem técnicas de estudo que lhe rendem mais êxitos em provas, seminários e trabalhos acadêmicos; passam a contar com

¹⁴³ As avaliações mencionadas aqui dizer respeito aos três instrumentos feitos por Carlos André Birnfield, Manual prático dos critérios de avaliação da qualidade dos cursos de Direito, 2001, p. 118, 212, 234 e p. 334, 335, apud BITTAR, Eduardo C.B. Pesquisa e Direito: o ensino jurídico, a indispensabilidade da experiência da pesquisa e o atual dilema da monografia de final de curso. **Anuário ABEDi**, p. 148.

maior segurança e desenvoltura em seminários e apresentações orais em encontros científicos; já começam a preocupar-se com o currículo acadêmico, etc.

Contudo, as oscilações, entre obrigatórias ou facultativas, a experiência da monografia no ensino jurídico brasileiro retratam a própria instabilidade de gestão das políticas públicas no Brasil. Os sujeitos nela envolvidos estão ao sabor das flutuações e intempéries que possuem uma deletéria repercussão sobre as políticas de ensino em vigor. Uma vez que envolve milhares de alunos, centenas de professores e de instituições de ensino superior, algo que não pode ser feito como um sopro mágico, inflado de cima para baixo, vilipendiando a experiência da Portaria 1.886/94, para a qual, aliás, não foi concebido tempo suficiente para que fossem decantadas as suas políticas. Isso porque foi ao se analisar as oscilações¹⁴⁴ da experiência da monografia encontramos um emaranhado de Leis, Portaria, Pareceres, que ora tornam facultativa sua elaboração, ora obrigatório, não dando a chance de completar seu ciclo de amadurecimento, e, portanto não podendo desprezar as experiências proveitosas que tem havido no campo acadêmico.

De posse desses conhecimentos, pode-se afirmar que a manutenção da obrigatoriedade da monografia no final do curso de Direito é necessária, pois na formação acadêmica ela tem se tornando um incremento ao ensino jurídico.

No entanto, essa séria ameaça paira atualmente, contra as políticas de obrigatoriedade da monografia jurídica, cujos anseios de revogação da Portaria 1.886/94 parecem querer acolher argumentos pela abolição da monografia, tais como: trata-se de atividade que gera sérias dificuldades de administração, vigilância e organização com elevado custo, envolvendo pagamento de horas extracurriculares aos docentes, bem como o favorecimento das fábricas de trabalho e plágio.

Além disso, trata-se de atividade que onera os professores, conforme já expostos nos capítulos anteriores, não estão preparados para orientar, sem contar é claro com o despreparo didático-pedagógico propriamente dito e as deficiências no Projeto Pedagógico das instituições.

Dessa forma, fica claro que o sucesso da monografia, ou até mesmo do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC está na dependência de um bom Projeto Pedagógico e de um bom corpo docente gerenciados com competência. Aliás, se a idéia de monografia verdadeiramente integra o Projeto Pedagógico, está presente durante o curso inteiro, e não no último semestre,

¹⁴⁴ O retrato das Oscilações na experiência da monografia, podem ser lidos em BITTAR, Pesquisa e Direito... **Anuário ABEDi**, p. 150-152, o qual reproduz as incontáveis modificações curriculares e organizacionais que ocorreram no Ensino Jurídico.

torna-se peça indissociável dos demais instrumentos de realização do próprio Projeto Pedagógico.

Por outro lado, há de se destacar que as clássicas obras recomendadas pelos docentes em sala de aula representam tão-somente um sumário de estudo, muitas vezes superficial. Estudos mais aprofundados só são obtidos através de constantes leituras de obras periféricas aos manuais e cursos comumente apresentados.

A pesquisa científica também não pode ser vislumbrada como uma troca de recompensas, ou seja, o graduando não pode pretender participar de projetos de pesquisa tão-somente porque há a possibilidade de obtenção de uma ínfima bolsa de iniciação científica, ou que obterá alguma vantagem com o orientador que é seu professor em alguma disciplina do curso.

A participação deve dar-se, em primeiro lugar, pela realização e crescimento pessoal e pelas inúmeras vantagens que a simples dedicação à iniciação científica oportuniza às capacidades intelectuais do acadêmico.

É urgente e necessária a consciência crítica de que o mercado de trabalho para o profissional da área jurídica está a cada dia mais enxuto em face de proliferação dos cursos jurídicos diante da incompatível demanda. Significa que a todo ano centenas, milhares de novos bacharéis em Direito colam grau, todos em aparente igualdade de condições. Portanto, mais uma vez a participação em pesquisas científicas poderá possibilitar a imediata diferenciação entre um e outro bacharel, sejam pelo seu currículo, com a apresentação de artigos doutrinários publicados em anais, jornais, revistas e etc., seja pela demonstração da capacidade intelectual que o bacharel adquiriu com o correr do tempo, através das atividades de pesquisa, e que ora podem representar estar ele no grupo dos bacharéis aprovados no Exame de Ordem e já empregados, ou no grupo daqueles que passam semestres fazendo cursinho preparatório para o exame da Ordem.

Salienta-se que apesar das oscilações e possíveis mudanças curriculares que possam vir a ocorrer no futuro, a monografia é algo que veio a acrescentar muito mais na experiência e na pesquisa científica do ensino jurídico brasileiro, motivo pelo qual se veja infundada a pretensão de sua abolição. Desse modo, pode-se concluir que não há erros, perda de tempo ou desvantagens em ingressar com dedicação em projetos de iniciação científica, sendo que se trata de um dever institucional dos cursos jurídicos ofertarem projetos de pesquisa em diversas áreas de estudo da seara jurídica, inclusive com a concessão de algumas bolsas como incentivo aos graduandos. Representa, pois, um estudo de risco passar por um curso de

Direito sem realizar atividades de pesquisa científica, vez que as desvantagens tendem a progredir.

2.3 UMA REFLEXÃO CRÍTICA DA ATUAÇÃO DO DOCENTE NOS CURSOS DE DIREITO

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire, trata da questão da "desumanização" e da "Vocação". "Desumanização", o "ser menos", como antítese do pensamento anteriormente descrito, no sentido de opressão e de injustiça. A "vocação" humanitária individual no sentido do "eu" que busca respostas a seus problemas, visando alcançar a cidadania, a justiça, o "ser mais" e, por que não dizer, a própria felicidade, como realização pessoal e coletiva.¹⁴⁵

A questão da "desumanização" e "vocação" apresentam-se como uma dialética humana verificada na obra *Mal-estar da Civilização*, de Sigmund Freud, entre um "criar" e um "instinto de destruição", que prevalece nos caminhos da sociedade contemporânea belicista, apesar dos avanços conscienciais já obtidos.¹⁴⁶

Tal conotação desta dialética pode ser encontrada em situações nas quais tanto docentes e discentes apresentam em posições opostos, ora humanizados, ora como *desumanizantes*.

Esta antítese é bem delimitada pelo processo de ensino, pois acaba por transformar vocações e ideais em um discurso racional falsamente neutro, dogmático e tecnicista, justificando-se sua existência para a manutenção de privilégios e desigualdades sociais seculares.¹⁴⁷

Nesse raciocínio, as universidades, em sua maioria, passam a ser representantes de um pensamento unívoco de mercado, mantendo os perfis dos futuros profissionais dentro de um modelo que reproduz nos futuros detentores da função de operacionalizar a Jurisdição, os mesmos valores tradicionais surgidos no Liberalismo.

¹⁴⁵ MARTINEZ, *Pedagogia jurídica*, p. 13.

¹⁴⁶ *Idem*, p. 13.

¹⁴⁷ *Idem*, p. 14.

Verifica-se aí todo um ciclo vicioso a indicar o caminho enviesado a seguir: uma postura dogmática e tradicional dos docentes e uma formação direcionada dos discentes em favor de um contexto excludente de mercado, díspar da realidade social.¹⁴⁸

Para tentar minimizar tais antagonismos está na instauração de uma pedagogia jurídica conscientizadora, visando à formação de uma nova racionalidade a influenciar a estrutura econômica da sociedade, pela premissa da tutela dos Direitos Humanos. Esse processo educativo pressupõe a crítica teórica, mas também uma efetiva interação perante a realidade.¹⁴⁹

Isso se faz pela conjugação do ensino e da pesquisa com a extensão, cujo efeito maior seja à saída do mundo das idéias dos bancos escolares, em busca do enfrentamento da realidade, verificado na práxis do enfrentamento dos problemas sociais. Humanização que se produz pelo impacto que a realidade produz como embasamento da teoria, fazendo a todos, docentes e discentes, visualizarem-se como responsáveis pelo presente e futuro da sociedade.

Portanto, uma metodologia de intervenção deve gerar condições para uma mudança individual na percepção dos discursos da racionalidade jurídica, em face de seus conflitos reais com a efetiva aplicabilidade dos Direitos Humanos. Daí se pensar nas possibilidades de atuação de um grupo de estudos capaz de formar operadores do Direito com "vocação" para responsabilidades e missão social, ou, ao menos, com a noção de que as salas de aula podem ser uma caricaturas mal acabada da realidade social brasileira.

Da mesma forma o autor, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, busca uma superação da Educação Bancária, pois se caracteriza como o procedimento metodológico de ensino que privilegia o ato de repetição e memorização do conteúdo ensinado. O docente, através de aulas expositivas, "deposita" na cabeça do aluno conceitos a serem exigidos, posteriormente, na avaliação, quando então, aquele obtém o "extrato" daquilo que foi "depositado".¹⁵⁰

No entendimento de Freire, essa atitude educacional pode ser denominada como *educação bancária*, com os seguintes termos:

Na visão 'bancária' da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.¹⁵¹

¹⁴⁸ Idem, p. 15.

¹⁴⁹ MARTINEZ, *Pedagogia jurídica*, p. 15.

¹⁵⁰ Idem, p. 17.

¹⁵¹ FREIRE, *Pedagogia do oprimido*, p. 58.

Nessa mesma linha de raciocínio, encontramos o entendimento de Martinez que denota que essa:

Afirmção da predominância da "educação bancária" no ensino jurídico deve ser vista com seriedade. Tal análise se faz a partir da constatação do excesso de teoria que circunda as salas de aula das Faculdades de Direito. Questionar, negar a legitimidade das estruturas jurídicas arcaicas não é algo possível na "educação bancária", pois, pelo ensino tradicional, meramente expositivo, cabe ao aluno apenas assimilar a realidade teórica transmitida pelo professor. (...) Segundo Paulo Freire, essa estrutura expositiva é capaz de reduzir o ensino a algo insubsistente, muito aquém de possibilitar uma efetividade do processo de ensino e aprendizagem em face do mundo real.¹⁵²

Mantida a prevalência das aulas expositivas como procedimento didático-pedagógico, muito pouco se pode fazer para alterar o atual estado das coisas em matéria de ensino jurídico, pois que, tais perfis de competências e habilidades são referenciais inadequados à formação profissional competente para atender as demandas sociais atuais.

Ao acolher a prática desta concepção de educação, verificam-se algumas razões para que ela ocorra, destacando a ausência de conhecimentos pedagógicos e didáticos por parte dos docentes, ou seja, os professores dos cursos de Direito, via de regra,

São escolhidos entre profissionais de renome, advogados, juízes e promotores públicos, detentores de conhecimentos profissionais (saberes) específicos, como forma de atrair maior respeitabilidade à instituição de ensino (...) a maioria desses profissionais não possui qualquer formação docente (...) e o pior, acreditam que conhecimentos como didática, metodologia, etc., são tolices que não tem relevância para a docência.¹⁵³

Isto revela que estes *professores*, devido à exigência do MEC para que as instituições de ensino tenham em seus quadros funcionais docentes com titulação de mestrado e doutorado,

Acreditam que esta formação é suficiente para a docência. Porém, nem o mestrado, nem o doutorado, muito menos a graduação preparam o profissional para a docência, já que assentam suas preocupações na área da pesquisa, portanto, na formação de pesquisadores e não de docentes.¹⁵⁴

¹⁵² MARTÍNEZ, Reflexões sobre o ensino jurídico: aplicação da obra de Paulo Freire aos cursos de direito. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

¹⁵³ FERREIRA SOBRINHO, J. W. **Didática e aula em direito**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2000, p. 45.

¹⁵⁴ Idem, p. 70.

A confirmação desta postura tradicionalista nas “*cátedras*” universitárias nos leva a pensar no que Martinez entende como um:

Ciclo vicioso a indicar o caminho enviesado a seguir: uma postura dogmática e tradicional dos docentes e uma formação direcionada dos discentes em favor de um contexto excludente de mercado, díspar da realidade social. Criam-se, daí, como se podem pressupor, profissionais “bancários” do Direito, com atuação centrada nas racionalidades jurídicas assimiladas na academia.¹⁵⁵

Na verdade, essa estrutura expositiva é capaz de reduzir o ensino a algo insubsistente, muito aquém de possibilitar uma efetividade do processo de ensino e aprendizagem em face do mundo real. Nesse sentido, regras jurídicas potencialmente injustas ou até tecnicamente incorretas (inconstitucionais), por vezes contrárias aos interesses da maioria da população, tem sua racionalidade e aceitação reproduzida nos cenários das salas de aula, pelos discursos recriados nas transmissões dos docentes.

As conseqüências dessa abordagem podem ser diversas, inclusive podendo gerar seres humanos/alunos que não terão como alterar as condições das coisas, entendendo competência, como capacidade de enxergar a realidade do mundo a sua volta e encontrar soluções conscientes e viáveis para os problemas de uma sociedade em constante mutação, já que essa é a função para quais os alunos de Direito devem ser orientados.¹⁵⁶

Assim os alunos do ensino jurídico deveriam ter capacidade de apresentar um pensamento dialético e, não apenas, reproduzir textos e falas alheios. Depreende-se que essa perspectiva do ensino jurídico não é generalizada, ocorrendo uma grande predominância da apatia dos alunos da graduação em geral, inclusive e infelizmente dos acadêmicos em Direito.¹⁵⁷

Estas afirmações trazem não só uma nova visão do que realmente ocorre na relação pedagógica jurídica, como também a possibilidade de mudanças, bem como a abertura de espaço para que os *atores* desta relação pedagógica percebam a existência de outras formas de

¹⁵⁵ MARTÍNEZ, Reflexões sobre o ensino jurídico: aplicação da obra de Paulo Freire aos cursos de direito. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

¹⁵⁶ Idem.

¹⁵⁷ CABRAL, Karina Melissa. A docência no ensino jurídico: diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do docente nos cursos de direito. Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

conduzir o processo de ensino-aprendizagem jurídico, uma forma mais qualitativa do que quantitativa.

Na atualidade é inegável que o conceito de educação está mudando, sendo necessário antes de qualquer coisa, perguntar-se: Qual aluno você – professor do ensino jurídico – pretende formar? É necessário formar seres humanos conscientes do seu valor, não máquinas reprodutoras de conhecimento alheio.¹⁵⁸

Na seara do Direito, esta importância fundamenta-se na função destes profissionais que vem instituída em nossa Carta Magna, que considera essa profissão como um *múnus público*. Portanto, a utilização unicamente do ensino tradicional por alguns docentes dos cursos de Direito pode estar incapacitando seus alunos para que tenham possibilidades de exercer tal função.

Completa-se tais idéias, um perfil sugestivo para a docência contemporânea no ensino jurídico poderia conter os seguintes elementos:

- transmissão crítica e criativa dos conhecimentos, obtidos mediante constante processo de investigação;
- problematização e estimulação à produção de soluções harmônicas com conteúdo social;
- utilização diversificada de técnicas pedagógicas de ensino e aprendizagem;
- discernimento e auto-avaliação pedagógica (reciclagem constante);
- liderança em formação de grupos de estudo;
- inteligência emocional;
- ética voltada à responsabilidade social.¹⁵⁹

Para ocorrerem mudanças substanciais nos cursos jurídicos, mister se faz o reconhecimento da prevalência da "educação bancária" e seu enfrentamento pelo acolhimento de novos perfis docentes a serem seguidos pelas Faculdades de Direito. E se assim o for, é importante que os educadores do ensino jurídico percebam as mazelas dessa educação que podem estar promovendo e assumam a sua responsabilidade diante dos alunos que estão formando, que são o futuro do nosso país. Essa transformação requer uma mudança íntima do docente, especialmente no que se refere à organização de seu processo pedagógico.¹⁶⁰

¹⁵⁸ CABRAL, Karina Melissa. A docência no ensino jurídico: diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do docente nos cursos de direito. Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

¹⁵⁹ MARTINEZ, **Pedagogia jurídica**, p. 25.

¹⁶⁰ Idem, p. 26.

A tendência para a transformação deste paradigma é a utilização do diálogo professor/aluno, pois não há possibilidade de questionamento sem diálogo. Tanto Freire quanto Boaventura tratam da importância da dialogicidade, ou seja, da permissão dada aos alunos.¹⁶¹

Segundo Martinez, a dialogicidade nos cursos de direito está em permitir aos alunos agir e refletir sobre a ação pedagógica realizada, diferente de um refletir exclusivo da mente do professor. Aí se chega à práxis, ou a "teoria do fazer", com ação e reflexão simultâneas, em reciprocidade.¹⁶²

Ensina Martinez que:

Dialogar significa expor-se em público, combater a imposição de conteúdos e ajustar coletivamente a compreensão dialética do conhecimento problematizado, por novas vias de esclarecimento. Dialogar no Ensino Jurídico é viável e necessário. Discutir teses doutrinárias, enfrentar jurisprudências conflitantes, questionar leis com base em princípios constitucionais e humanitários, sugerir e investigar novas abordagens são algo acessível ao professor do Direito. Não se trata de o próprio professor apresentar o questionamento e sua solução, trata-se de permitir ao aluno, individualmente ou em grupo, buscar a resolução do conflito, constituindo criativamente soluções". *O autor ainda sugere que o docente ideal seria aquele com "perfil de agente humanizador. Apto a utilizar conteúdos e metodologias de ensino sensíveis às transformações culturais e novas demandas sociais existentes.*¹⁶³

O diálogo ganha importância ao permitir a liberdade de expressão, ao conceder aos participantes do processo de ensino e aprendizagem o controle da ação. Dialogar para refletir, dizer para construir seu entendimento. Não há como questionar sem diálogo, pois monólogo significa imposição do conhecimento. Dialogar significa expor-se em público, combater a imposição de conteúdos e ajustar coletivamente a compreensão dialética do conhecimento problematizado, por novas vias de esclarecimento.¹⁶⁴

Dialogar no Ensino Jurídico é viável e necessário. Discutir teses doutrinárias, enfrentar jurisprudências conflitantes, questionar leis com base em princípios constitucionais e humanitários, sugerir e investigar novas abordagens são algo acessível ao professor do Direito. Não se trata de o próprio professor apresentar o questionamento e sua solução, trata-

¹⁶¹ MARTÍNEZ, Reflexões sobre o ensino jurídico: aplicação da obra de Paulo Freire aos cursos de direito. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

¹⁶² MARTINEZ, **Pedagogia jurídica**, p. 27.

¹⁶³ MARTÍNEZ, Reflexões sobre o ensino jurídico: aplicação da obra de Paulo Freire aos cursos de direito. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

¹⁶⁴ MARTINEZ, op. cit., p. 27.

se de permitir ao aluno, individualmente ou em grupo, buscar a resolução do conflito, constituindo criativamente soluções.¹⁶⁵

Em via adversa, a ação antidialógica dos professores estaria sua atuação como paradigma da estrutura tradicional imposta, no sentido de conduzir a aprendizagem dos alunos à repetição e à memorização de conceitos preconcebidos sobre a realidade jurídica e social, a qual também lhe foi posta durante sua formação.

A mudança para a ação docente dialógica está na adoção do lema cooperação em sala de aula, na qual o professor deixa o seu papel de propagandista de regras jurídicas e passa a desempenhar, lado a lado com seus alunos, uma parceria transformadora da sociedade, na revisão do sentido de suas regras. Nesse processo, a interação (cooperação) entre professor e alunos é fundamental para o desenvolvimento das atividades de ensino dialógicas. Se, na abordagem tradicional ou "educação bancária", o professor se coloca em um pedestal de autoridade, afastando-se do contato direto com os alunos, na pedagógica crítica esse contato não pode mais ser evitado.

Com essa mudança, o professor dialógico passa acompanhar o desenvolvimento da história educacional dos alunos. Aqui surge o ponto de rompimento com a tradicional escola jurídica, das aulas magistrais ou expositivas. O surgimento do processo pedagógico dialógico, senão novo, ao menos é mais democrático, no qual o professor não é o operador do Direito, mas o educador de fato. Ele tem o dever de garantir aos alunos o máximo de acesso eficaz e crítico ao conhecimento proposto no conteúdo programático, alicerçado na realidade existencial do grupo e nos seus pontos fortes individualizados.¹⁶⁶

Outra ação dialógica a ser adotada está na organização profissional da atividade pedagógica. A organização inicia-se pela preparação do conteúdo programático a ser ministrado no ano, semestre, bimestre, mês, aula, e se finda com o *feedback* reprogramático das avaliações realizadas. Num processo cíclico de auto e heteroconhecimento, obtido por meio de avaliações, que sejam capazes de orientar o professor a conhecer as aptidões de seus alunos.¹⁶⁷

O início da ação dialógica organizadora se dá antes do contato entre professor e aluno, e depende da escolha de opções para o conteúdo programático, a serem debatidas com os alunos. Opções de conteúdo que não devem só permitir aos alunos pensar criticamente sobre o estudo no semestre ou ano letivo, mas também estar de acordo com sua percepção da

¹⁶⁵ Idem, p. 28.

¹⁶⁶ MARTINEZ, **Pedagogia Jurídica**, p. 33-34.

¹⁶⁷ Idem, p. 35.

realidade. Ou seja, eleger um conteúdo programático sob a forma de uma pedagogia crítica requer a dialogicidade da dialogicidade, na montagem cooperativa dos conteúdos a serem objeto de futuro diálogo em sala de aula.¹⁶⁸

Um exemplo bem sucedido de investigação para a elaboração de um conteúdo programático seria aquele que leva em consideração, por meio de questionários, entrevistas e dissertações, a realidade daquele determinado grupo de alunos, focando a aprendizagem em tópicos correlacionados com aquela base vivencial em que estão situados.¹⁶⁹

Na verdade, foi difícil encontrar autores com formação jurídica que defendessem a importância dos conceitos pedagógicos, foi detectada uma grande gama de autores preocupados com os resultados das provas acima descritas e com os conteúdos específicos. Entendemos que o resultado nestas provas, com as quais tais autores tanto se preocupam, é consequência de muitas das dúvidas epistemológicas expostas neste trabalho, mas estes resultados, apesar de importantes, não podem ser considerados a maior preocupação dos professores universitários.

A verdadeira e real preocupação de um professor universitário deve ser a qualidade do ensino que está promovendo. Do mesmo modo, como já ficou explicitada a proposta que apresentamos como forma de revisão de conceitos nesta relação pedagógica jurídica é uma abordagem mais humanista e interacionista dos docentes, uma pedagogia jurídica conscientizadora, onde o professor deixa de ser o detentor do poder e passa a ser o mediador na construção do conhecimento.

Incorpora-se com nossa proposta, o ensinamento de Freire:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua própria construção (...) Como professor crítico, sou um "aventureiro" responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. (...) O exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz corpo da curiosidade. (...) De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre.¹⁷⁰

Quanto ao processo de avaliação, na pedagogia crítica de Freire, a avaliação escolar tem um significado diverso daquele verificado na "educação bancária" tradicional dos cursos de Direito. Aqui, a avaliação é diagnóstica e somativa, seus intuitos são de possibilitar ao

¹⁶⁸ Idem, p. 35-36.

¹⁶⁹ MARTINEZ, **Pedagogia Jurídica**, p. 36.

¹⁷⁰ FREIRE, **Pedagogia da autonomia...**, p. 55/69.

professor medir o rendimento dos alunos com vistas na análise de seu próprio rendimento como educador. Nesse sentido, a avaliação não mais atua como um instrumento punitivo ou retributivo, mas como um ato de constatação se a ação do professor possibilitou os seus alunos cumprir os objetivos traçados na programação das atividades.¹⁷¹

Na verdade, a avaliação faz parte de um contexto educacional e social, portanto, se o ensino jurídico promover alunos alienados, assim serão avaliados. Todavia, quando houver a mudança na intenção do docente na promoção do ensino jurídico tradicional para um ensino crítico e interacionista, poderemos obter avaliações conscientes, pois não basta mudar a forma de avaliar se não houve uma mudança metodológica e de processo de ensino.¹⁷²

Propõe-se uma avaliação com as seguintes características: processual, dialógica, incluyente, histórica, multifacetada, com autonomia intelectual, formativa, não comparativa e criativa. Portanto, a avaliação deixa de ter o intuito de punir ou disciplinar o aluno.

Na prática, não há receitas para a avaliação, já que cada realidade clama por um modelo avaliativo. Também, não criticamos o sistema avaliativo baseado em “provas”, só acreditamos que estas não podem constituir-se em forma única de avaliação e em forma de aprovação/reprovação.¹⁷³

Ademais, como percebemos pela maioria dos autores críticos a maior preocupação, quando tratamos de avaliação, é a qualidade do ensino, pois esta serviria como uma maneira de medi-la. No nosso entendimento uma forma de se alcançar essa qualidade de ensino é a produção coletiva em sala de aula, na realidade, o professor deve ser claro sobre suas metodologias e formas de avaliação para com seus alunos, denominado *pacto público de qualidade*, e o conhecimento deve ser construído conjuntamente. Apreendemos que logicamente, todo planejamento de ensino deve ter uma “*cesta básica*” da qual o aluno deve ter conhecimento quando concluir o curso, que seriam os objetivos deste, não podendo o professor *abrir mão* desta gama de conhecimentos, pois comprometeria o próprio aluno, todavia, há uma enorme possibilidade, “*extra cesta básica*” de se dialogar e produzir mais conhecimento.¹⁷⁴

Portanto, a avaliação, em qualquer esfera educacional, sobretudo no ensino jurídico, deve estar a serviço do ensino e da aprendizagem.

¹⁷¹ CABRAL, Karina Melissa. A docência no ensino jurídico: diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do docente nos cursos de direito. Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

¹⁷² Idem.

¹⁷³ Idem.

¹⁷⁴ Idem.

Daí o entendimento de que só há liberdade e libertação individual, quando se entende a posição do outro e não lhe repete os atos na mesma oportunidade (exemplo do aluno crítico ao processo pedagógico, que depois assume a idêntica postura de professor tradicional). Evoluir é antes de tudo aprender a respeitar diferenças e agir com intencionalidade transformadora, mas sem imposições, educando pelo auto-exemplo. Isso implica em buscar e demonstrar, em suas ações, aquilo que seja "melhor para todos", dentro de uma realidade em que sua ação possa ser vista copiada, criticada e até mesmo aprimorada, representando um ciclo de aprendizagem onde todos evoluem continuamente.

2.4 CAPACITAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE DIREITO

Falar sobre a capacitação docente do Ensino Superior e mais precisamente no ensino jurídico requer uma retomada dos valores que cercam a questão da formação continuada, uma vez que não basta graduar-se em determinada área e encerrar os estudos, é necessária sim, uma formação continuada, para que o professor possa acompanhar e conhecer as mudanças que se processam diariamente.

Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* focaliza que a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer¹⁷⁵ e a prática só se processará através da busca constante, inacabada e nova.

Em se tratando do Ensino Jurídico, observa-se que a pedagogia de Freire é pouco difundida e não há uma preocupação em buscar aperfeiçoamento constante por parte dos docentes. Não há uma percepção crítica dialógica nem nos docentes e muito menos nos discentes, devido a diversos fatores já mencionados.

Contudo, a literatura especializada em relação à formação inicial e continuada do professor universitário, quando comparada com outros temas, é escassa, o que dificulta um estudo mais acurado. A bibliografia brasileira prioriza o professor da educação básica, enquanto os estudos estrangeiros divergem entre diferentes países e nem sempre servem de parâmetro, não sendo adaptativos à realidade das universidades brasileiras.

¹⁷⁵ FREIRE, *Pedagogia da Autonomia...*, p. 43.

O professor universitário, comparado com os docentes de outros níveis de ensino, é um profissional que tem algumas vantagens, (salários, carga horária reduzida, clientela selecionada, ascensão profissional, status, etc.). Mesmo assim, muitas vezes tem dificuldade de formação continuada devido à falta de uma política que ampare essa importante e primordial área. Normalmente, as universidades públicas e as privadas efetivas que produzem e disseminam ciência, cultura e tecnologia, ainda que não o façam com igual competência em todas as áreas, possuem plano de capacitação, no entanto esse programa não necessariamente contempla a formação continuada.¹⁷⁶

O professor universitário, para acompanhar o vertiginoso progresso oriundo principalmente da revolução tecnológica, é obrigado a atualizar-se constantemente para se adaptar. E isso envolve muito mais do que conseguir um diploma. Envolve a necessidade de o professor manter vivo o desafio de revolução constante através de cursos de duração mais longos, que implantam como didática central a pesquisa, a elaboração própria, a teorização das práticas, etc., como recapacitação.

A formação continuada do professor universitário deve ser construída a partir das exigências da terceira Revolução Industrial, sem excluir os valores morais e a ética. É imprescindível considerar nesse processo as necessidades, a filosofia da universidade, priorizando as aspirações e expectativas dos docentes para evitar possíveis desequilíbrios organizacionais e tentar, sobretudo, revalorizar o profissional de educação. A ação pedagógica do professor universitário é fortemente influenciada pelas experiências curriculares obtidas na formação inicial.¹⁷⁷

Contudo, conforme visto em capítulos anteriores, em que o docente do Direito, na maioria das vezes é um docente que jamais teve em sua trajetória acadêmico-escolar cadeiras de pedagogia ou didática, que é um profissional professor e que além desta função atua como juiz, advogado, promotor, delegado... em que experiência curricular obtida na formação inicial se embasará? .

Cabe destacar que a formação inicial do professor universitário deverá acompanhar a evolução natural de exigências das demais profissões. O docente terá que possuir uma formação inicial sólida. Deverá ser requisito mínimo para o ingresso no ensino superior à pós-graduação e nível de especialização que contemple a formação didático-pedagógica e

¹⁷⁶ LAMPERT, Ernani. O professor universitário, formação inicial e continuada. **Espaço pedagógico**, Passo Fundo: UPF, V. 5, nº 1, dez.1998, p. 95.

¹⁷⁷ LAMPERT, op. cit., p. 96.

conteúdos curriculares. Além disso, o professor deverá ter consciência da formação continuada.

Nesta mesma linha de pensamento salienta-se que a formação inicial e continuada do professor universitário constitui um dos grandes desafios a serem avaliados e redimensionados para que o profissional do ensino superior possa analisar criticamente o projeto político, econômico e social e atuar satisfatoriamente nesse contexto de contradições, desacertos, desafios, ensaios e até perspectivas.¹⁷⁸

Uma fotografia desta realidade nos revela que:

a partir da Reforma Universitária (Lei 5.540/68), o ensino superior teve expansão desenfreada. Dados de 1994 apontam que o sistema oferece mais de cinco mil cursos de graduação, com mais de quinhentas mil vagas e com alunado equivalente a 1,6 milhões de graduandos, mais de 240 mil novos profissionais anualmente. Para atender a esse contingente. Há um quadro docente formado por, aproximadamente, 141 mil professores, dos quais 15% possuem a formação em nível de doutorado, 23,6%, de mestrado, 35,5% de especialização e 25,9% com apenas graduação; 42,8% dos doutores e 44,4% dos mestres concentram-se no segmento federal; 70% dos doutores e 52,6% dos mestres na região Sudeste. Quanto ao regime de trabalho, o setor federal detém o maior contingente de docentes em tempo integral (55%) e apenas 9,4% se situam no segmento privado. Dados arrolados pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (1995) indicam que apenas 7,28% do corpo docente das universidades particulares têm qualificação em nível de doutorado e pós-doutorado, e 18,18% têm o título de mestre, enquanto que, nas instituições públicas, esse número é de 27,12% e 33,75%, respectivamente.¹⁷⁹

No caso do Rio Grande do Sul, dados sobre a qualificação docente têm apontado que as instituições de ensino superior do estado, no período recente, não têm conseguido aumentar a qualificação de docentes. Verificou-se que tem havido diminuição do número absoluto de mestres e doutores na maioria delas, o que demonstra que as IES, do estado não estão na direção daquelas que se preparam para enfrentar os desafios urgentes da sociedade contemporânea. Além disso, de acordo as universidades federais continuam a se destacar pelo nível de seus docentes. Os professores com o título de doutor, na quase totalidade, estão nas instituições federais. Por exemplo, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul possui aproximadamente quatro vezes mais doutores do que todas as universidades particulares do estado reunidas.

Contrariamente a essa situação, os professores nas universidades particulares, com raras exceções, são contratados dentro do princípio filosófico-ideológico. Nesse caso, nem sempre a habilitação profissional e a produção científica são critérios decisivos, mas, sem

¹⁷⁸ LAMPERT, O professor universitário, formação inicial e continuada. **Espaço Pedagógico**, p. 90.

¹⁷⁹ Idem, p. 90.

dúvida, são muito relevantes. Desde as anunciadas mudanças na previdência social em relação à aposentadoria especial, grande contingente de doutores aposenta-se e migram para as instituições privadas, que oferecem cursos de mestrado e doutorado e são obrigadas, para efeitos legais, a montar quadros de pesquisadores e docentes de alto nível.¹⁸⁰

Contudo, a formação completa do professor universitário abrange a formação inicial e continuada. A formação inicial é aquela que antecede o ingresso profissional; é a preparação que o indivíduo obtém através do curso superior e, quando o caso, a pós-graduação, e tem como objetivo habilitá-lo ao exercício profissional, no caso, ao magistério. A formação continuada realiza-se de forma permanente, após o ingresso, e tem como imperativo principal atualizar a formação inicial.

A formação profissional do professor não pode ser compreendida pela somatória da formação inicial, mas acumulação de cursos, de conhecimento específicos e técnico-pedagógicos. É um processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica.¹⁸¹

No Brasil, a formação inicial de professores passou por diferentes estágios, sempre direcionada aos interesses da classe dominante. A partir da década de 1960, com a regulamentação dos programas de pós-graduação *lato sensu* (especialização e aperfeiçoamento) e de *stricto sensu* (mestrado e doutorado), foram dados os primeiros passos para o preparo específico do professor do ensino superior. Esses cursos, que objetivavam qualificar recursos para as universidades e que proliferaram muito na década de 1970, tiveram um desaquecimento na década seguinte.

Os docentes do ensino superior, até a explosão dos cursos de pós-graduação, salvo algumas exceções, somente possuíam o curso de graduação.

A lei 5.540/68 (Reforma Universitária) não é muito explícita em relação à formação inicial do professor do ensino superior.

No parágrafo 2º, alínea b, artigo 32, assinala-se que, em caráter preferencial, serão considerados para o ingresso os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos. A partir da década de 1970, foram introduzidas nos programas de pós-graduação, em nível de especialização, disciplinas de cunho didático-pedagógico para o ensino superior. A esse respeito, pode-se perceber que, mesmo voltados para o preparo do docente para o magistério superior, a preocupação primordial continua incidindo sobre o conteúdo específico da área do curso e embora definido na Resolução, a formação didático-pedagógica do

¹⁸⁰ LAMPERT, O professor universitário, formação inicial e continuada. **Espaço Pedagógico**, p. 91.

¹⁸¹ VEIGA, Ilma Passos A., et al. Formação contínua de profissionais da educação e a extensão universitária. In: Reunião anual da ANPED. Caxambu: Anped, 1993, p. 3.

professor para o 3º grau aparece de certo modo inexpressiva a formação do professor para o magistério superior (oriunda de todas as áreas profissionais) estava pretensamente garantida com 60 horas de conteúdos didáticos – pedagógicos.

Configurava-se desse modo a valorização e a desvalorização oficial do pedagógico na formação do professor para o 3º grau. Ao mesmo tempo, instava-se o espaço maior da disciplina de Metodologia do Ensino.¹⁸²

Atualmente, de acordo com o artigo 66 da lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, prevê que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. No artigo 52, inciso II e III, propõe que um terço do corpo docente esteja, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e, com doutorado, um terço do corpo docente de tempo integral; porém, no artigo 88, concede às universidades um prazo de oito anos para cumprir as determinações especificadas.

Passado mais de uma década, percebe-se que de forma tímida a Lei está sendo posta em prática, porém ainda há muito a ser feito em prol da melhoria da qualidade do Ensino Superior.

Logo, o professor universitário, por dedicar-se a uma área específica do saber, realizar atividades de docência, investigação e extensão, deve ter uma sólida formação. Esse processo deve proporcionar ao profissional adquirir um conjunto de experiências e conhecimentos de seu campo específico que permitam desenvolver competências para realizar, com eficiência, funções e tarefas profissionais.

No que se refere à formação docente no curso de Direito, pelo modelo construído na história, o magistério superior na maior parte das vezes fora encarado como atividades profissionais acessórias.

Nas antigas faculdades de Direito, o professor era o operador do Direito de status social e prestígio profissional, não obstante sua insuficiente preparação pedagógica.

Na década passada, quando da realização da “cartografia dos problemas” do ensino jurídico, pela Comissão de ciência e Ensino Jurídico da OAB, detectou-se a necessidade da “reformulação pedagógica” dos cursos de Direito, pela qualificação dos professores. A partir desse estado apresentado, observa-se a necessidade da formação do professor do Direito, enquanto profissional acadêmico. Isso poderá ser materializado pela efetiva exigência de preparo pedagógico. Com isso, os cursos de Direito podem desempenhar o ponto inicial de

¹⁸² LAMPERT, O professor universitário, formação inicial e continuada. **Espaço Pedagógico**, p. 93.

estímulo à criação da cultura pedagógica docente. Isso requer, por parte das Coordenações e Direções, o estabelecimento de metas de aperfeiçoamento profissional constante, para o exercício do magistério jurídico.¹⁸³

Conforme mencionado anteriormente, o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) estabelece que a preparação para o exercício do magistério superior se fará em nível de pós-graduação, prioritariamente em programa de mestrado e doutorado.

Entretanto, em regra geral, a limitação dos conteúdos e das práticas verificadas nas disciplinas de Metodologia do Ensino e/ou da Pesquisa, dos programas de Mestrado e Doutorado em Direito, não permitem se relegar aos cursos jurídicos de pós-graduação o papel de formação pedagógica do professor. São em média três créditos ou 45 horas/aula de instrução pedagógica naquelas disciplinas, os quais se demonstram insuficientes à preparação docente, para o exercício da cátedra.

A míngua preparação para o magistério pode ser atestada ao se comparar outra regra da própria LDB. Conforme seu artigo 65, nos níveis primário e médio de ensino, a preparação docente incluirá a prática de ensino, no mínimo, de trezentas horas.

Logo, qual o fundamento dessa dissonância na exigência de preparação pedagógica observada no texto da LDB, ao se exigir formação docente para o ensino primário e médio em detrimento do superior?

Dessa feita, há que se buscarem novas propostas de trabalho pedagógico, com vistas ao adimplemento da lacuna formacional existente na LDB. E, a resposta ideal, como dito anteriormente está na:

construção contínua, pelos cursos de Direito, da exigência de profissionalização técnica docente. Para que isto ocorra, sugerem-se dois passos à formação pedagógica no magistério público: formar um rol de métodos de ensino, aplicados após contínua reflexão do docente sobre o porquê e o para que de sua utilização, é o primeiro passo proposto. O segundo passo requer a preparação contextual jurídica para as atividades em sala de aula. Sua concepção volta-se à criação de uma ordenação planejada de aprendizagem, buscando maximizar o uso dos métodos e das técnicas de ensino, em face da realidade sócio-jurídica, na qual o aluno está inserido. Ou seja, buscar-se potencializar a aprendizagem, pelo uso de um amplo leque de métodos educacionais, associados a conteúdos e realidades específicas aplicáveis a cada grupo discente.¹⁸⁴

Contudo, hoje em dia, infelizmente, a maioria dos alunos ingressa na faculdade em busca de um ensino massificado. O estudante de Direito, em muitos casos, almeja tão somente ao diploma ou a torna-se no máximo um bom operador jurídico, mas alheio à questão mais

¹⁸³ MARTINEZ, **Capacitação docente nos cursos de direito**, p. 1.

¹⁸⁴ MARTINEZ, *op. cit.*, p. 2.

importante: a educacional, que envolve a formação de um profissional – cidadão ao mesmo tempo crítico e humanista, espelho das complexas relações sociais determinadas pela contemporaneidade.

É justamente para que o dedicado mestre possa continuar cumprindo o seu papel de formador, buscando incessantemente, maneiras de realizá-lo a contento, que é necessário que as instituições também cumpram o seu papel de apoiá-lo nessa árdua tarefa de não apenas operar o Direito, mas antes educar. Se o objetivo é oferecer ensino qualificado aos alunos, há que se zelar pela qualificação dos profissionais da educação. Depois de ministrar aulas em quatro ou cinco instituições para conseguir sobreviver – e muitas vezes sobre temas que não pertencem à sua área de especialização - um professor não tem a menor condição de pensar em aperfeiçoamento ou de planejar a abordagem dos conteúdos. Faz parte da responsabilidade social das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, investir na formação de seus docentes. Ao lado de exigir do professor dedicação disciplina e bom exemplo, elas devem proporcionar-lhe condições para desenvolver seu trabalho e suas habilidades.¹⁸⁵

A revista *Veja* nº 1.847, datada de 31 e março de 2004, defende a mesma tese na reportagem *Os 260 melhores cursos*¹⁸⁶, onde relaciona várias instituições de ensino brasileiras que propiciam boas condições de trabalho os seus professores, incluindo remuneração decente, e vêm colhendo resultados positivos junto ao alunado, mensurados inclusive no “Provão”. É algo lógico: na medida em que é reconhecido em seu trabalho (salarialmente, inclusive), o professor dedica-se e responde à altura. Quanto aos que vêm na educação apenas um “bico”, será excluído pelo próprio mercado.

Não havendo um comprometimento, por parte do professor que vê o magistério jurídico como um “bico”, ocasionará certamente um descrédito com a educação e por isso mesmo não sentirá nem verá a formação continuada como uma necessidade para si e para seus alunos.

A crítica que se faz é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Nesse sentido, Freire salienta que é pensando criticamente a prática do hoje ou do ontem que se pode melhorar a próxima prática. Comenta ainda que, o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal

¹⁸⁵ SILVA, Leda Maria Messias da. Formação docente. **ABEDi**, p. 214.

¹⁸⁶ “Há apenas dois anos, a Faculdade de Odontologia de Caruaru, hoje entre as dez melhores da área, tinha no currículo ‘D’ no Provão [...] Estava ameaçada de fechar. Foi então que a diretoria resolveu dar uma virada. Aumentou o valor das mensalidades para triplicar o salário dos professores e, com isso, conseguiu atrair profissionais de primeira linha nas melhores faculdades. De nenhum professor com mestrado, a instituição reforçou seu quadro com 75% de mestres e doutores [...]” (p. 39). A Faculdade de Odontologia de Caruaru (CE) ocupa o segundo lugar no ranking das 10 melhores faculdades de Odontologia do Brasil pela avaliação realizada em 2003. SILVA, Formação docente. **ABEDi**, p. 215.

modo concreto, que se confunda com a prática.¹⁸⁷ Ele deve se aproximar o máximo da epistemologia.

O certo é que agindo de forma descompromissada, sem dedicação e amor, o docente afastar-se-á cada vez mais da prática dialógica, crítica e reflexiva.

Outra questão que emerge no momento é a auto-estima do professor. Está cientificamente provado que quando o ser humano/professor está de bem consigo mesmo e com seu trabalho, tudo vai bem. Por dedução, se o professor possuir auto-estima, conseqüentemente os níveis de aprendizagem e dedicação contribuirão para a melhoria da qualidade do ensino. Prova disso é a pesquisa, realizada em Porto Alegre, sobre prevenção ao uso de drogas nas escolas. Professores de 16 instituições de ensino de rede pública e privada da capital gaúcha receberam treinamento e desenvolvimento posturas de proteção à vida, sob o slogan: “Não poluindo o ambiente e não poluindo o corpo”. Também foram enviadas cartas e realizadas reuniões com os pais. Outro grupo de escolas não desenvolveu qualquer dessas ações. Na avaliação comparativa de resultados, realizada seis meses depois, constatou-se que os professores das instituições-alvo da capacitação docente tiveram melhoradas sua auto-estima, ao mesmo tempo em que se observava expressiva redução no consumo de drogas por parte dos estudantes especialmente no que se refere ao tabaco.

É lógico que no contexto atual é melhor e mais prático, a manutenção de uma cultura alienante, do que manter os cidadãos felizes, críticos e reflexivos nas suas ações.

Criticamente Warat ensina que o cidadão que não pensa, porém acredita que pensa; escuta falar e acredita nas palavras é um prisioneiro de sua própria imbecilidade.¹⁸⁸

É lastimável, triste e trágico, mas a maioria dos Cursos de Direito ensina assim. De um lado uns fingem que ensinam e de outro lado outros fingem que aprendem.

A mediação do Ensino Jurídico ultrapassa a dimensão de resolução não adversária das disputas jurídicas. Ela possui incidências que são ecologicamente exitosas como estratégias educativas, de cidadania, de direitos humanos e de democracia, afastando assim, a alienação.

Isso, porém, não exime ao professor a sua formação docente em âmbito acadêmico. Contudo, título de Mestre ou de Doutor não converterá o profissional da educação automaticamente no melhor professor do mundo, mas traduzirá a busca pessoal e prazerosa pelo aperfeiçoamento continuado, além de propiciar-lhe melhores condições de atingir seus objetivos do que o professor que não prioriza a própria qualificação. Nesse aspecto é

¹⁸⁷ FREIRE, **Pedagogia da Autonomia...**, p. 43 - 44.

¹⁸⁸ WARAT, **Surfando na pororoca...** Coordenadores: Orides Mezzaroba, Arno Dal Ri Júnior, Aires Rover, Cláudia Servilha Monteiro. Florianópolis: Boiteux, 2004, p. 15.

também importante à iniciativa das instituições de ensino, como no caso da concessão de bolsas ou de incentivos à pesquisa, responsável pela difusão do verdadeiro conhecimento, gerado através da observação contínua dos fatos sociais. O mundo da docência jurídica, em particular, precisa de professores dedicados ao aprofundamento da pesquisa, a fim de que seus frutos sejam levados à sala de aula e nela se reproduzam.¹⁸⁹

Na mesma linha de pensamento, ressalta-se que também se faz necessário, para o devido aprimoramento da docência, incrementar a chamada “carreira jurídica”. Um professor de Direito não precisa necessariamente ser advogado, juiz ou promotor, da mesma maneira que o exercício de uma profissão jurídica não garante a qualificação docente – é comum, aliás, excelentes juízes, promotores e advogados tirarem nota zero em sala de aula, devido à péssima ou nenhuma didática que possuem.

Outra prioridade é despertar nos estudantes de Direito a paixão pela pesquisa e a crença de que ela se constitui em instrumento fundamental para o êxito das carreiras jurídicas, especialmente a de docente. A existência de professores-horistas, por exemplo, implica numa atividade sem qualquer vinculação profunda com a universidade, até por força dos baixíssimos salários percebidos por esses profissionais, e conduz obrigatoriamente à queda da qualidade do ensino. Sem considerar o fato de que muitas instituições nem sequer adotam plano de carreira, resumindo a relação que mantêm com esses docentes ao pagamento de remuneração ínfimas.¹⁹⁰

Ressalta-se que a participação em congressos é outra importante ferramenta para o desenvolvimento profissional. Uma boa iniciativa por parte das instituições seria proporcionar os seus professores pelo menos uma participação anual em eventos desse tipo, integralmente subsidiada. É uma maneira de incrementar a qualidade do ensino e de, ao mesmo tempo, desonerar o docente em relação ao custo do congresso. O argumento de que isso implica a contratação de um substituto e de que faltam recursos financeiros para tanto evidencia apenas, ao fim e ao cabo, a pouca atenção que as IES dispensam à sua própria estrutura, que poderia incluir pelo menos um professor encarregado de substituir os que fossem dispensados para participar de eventos de qualificação, e não delegar ao docente a desgastante tarefa de trocas de aulas com seus pares, o que muitas vezes estressa o docente, em face de dificuldade de encontrar quem o substitua. Essa tarefa cabe à instituição, que deve apoiar integralmente o professor que se dispõe a atualizar-se.

¹⁸⁹ SILVA, Formação docente. **ABEDi**, p. 215-216.

¹⁹⁰ SILVA, op. cit., p. 216.

Outra questão problemática é a prática de delegar tarefas burocráticas aos docentes. O registro de faltas, notas e conteúdos disciplinares em programas de informática pelo professor – que já anotou tais dados nos diários de classe – rouba-lhe tempo e poderia ser realizado por um profissional da área administrativa. Esse funcionário coletaria o diário de classe no momento apropriado, junto ao professor, e transcreveria digitalmente os dados, responsabilizando-se pelo setor administrativo e pela fidelidade do registro. Inclusive, não raras vezes, o professor se vê vítima de sistemas de informática não muito eficazes, que além de lentos pelo uso coletivo, ainda, não poucas vezes, tem que efetuar os mesmos lançamentos, duas ou três vezes, porque o sistema não salva os dados digitados pela primeira vez. Ou seja, essa tarefa, toma o tempo que o professor poderia estar aprimorando seus conhecimentos e elaborando suas aulas.¹⁹¹

Aplicar-se-ia, da mesma forma aos recursos em relação a provas ministradas por outros professores. A tarefa de analisar e julgar tais recursos poderiam ser remunerados e computada como produção em plano de carreira, no caso dos docentes em regime parcial ou integral, já que estes profissionais deixam de dedicar-se às tarefas para cuidar de um recurso (ou de vários), sem receber qualquer incentivo.

É necessário e relevante que em se tratando de formação docente houvesse a designação de um departamento onde o professor possa estabelecer programas de formação pedagógica continuada. Esses cursos seriam voltados, principalmente, à metodologia de ensino, avaliação e planejamento. Finalmente, a instituição também qualificaria o docente se lhe fornecesse, sem custo, pelo menos um livro ligado à sua área de especialização.

E, por fim, no mundo globalizado, interligado e interdependente de hoje, as exigências que recaem sobre os ombros de quem produz e transmite o conhecimento são muito maiores do que no passado. A competição permanente entre indivíduos e nações, mormente, no terreno da qualificação intelectual, exige que as instituições de ensino, e em especial as do universo jurídico, apoiem e recompensem dignamente quem assume o ofício de ensinar as novas gerações. Afinal de contas, e sobre isso concordamos todos, seja em qual área, é uma das mais importantes tarefas.

A adequada formação e docente do Direito, em síntese, envolve questões sobre as quais devem debruçar-se não apenas os próprios professores, mas o conjunto dos agentes com atuação no contexto jurídico-educacional.

¹⁹¹ SILVA, Formação docente. **ABEDi**, p. 217-218.

Tais prioridades são: criar uma cultura acerca da carreira jurídica de professores; extinguir o regime do professor-horista; remunerar melhor o docente, a fim de que não necessite trabalhar em outras áreas ou em várias instituições de ensino para sobreviver; aperfeiçoar a qualificação docente, adequando a estrutura das instituições para permitir a participação dos professores em eventos jurídicos; desobrigar os professores do cumprimento de tarefas administrativas; propiciar retorno financeiro aos docentes pelo desenvolvimento de pesquisas; orientação de monografias e iniciação científica; implantar planos de carreira que incentive os profissionais de educação a um constante aperfeiçoamento; investir em pesquisa para que o conhecimento seja difundido em sala de aula; fornecer ao professor pelo menos um livro de sua escolha, sem custo, referente à disciplina ministrada; e conscientizar o aluno de seu papel receptor do conhecimento, estimulando-lhe o pensamento crítico e a participação ativa no processo ensino aprendizagem.¹⁹²

É certo que muitas dessas sugestões já ocorrem no âmbito das universidades, porém se o intuito é acabar com a crise que se assola sobre o ensino do Direito, essa postura deverá ser adotada pelas IES que disponibilizam o curso.

E por fim, cabe salientar que o bom desempenho de um professor tem como base a formação continuada, multidisciplinar e prazerosa. É inconcebível que alguém exerça com competência a função de mediar o conhecimento e formar opiniões, sem vocação. Contudo, isso não exige do professor uma abnegação que exclua a luta por melhores condições de trabalho e uma remuneração digna. Nem tampouco se atribua unicamente a ele a responsabilidade pela qualidade da educação jurídica. Todas as instâncias educacionais, na medida de suas atribuições, devem dividir a responsabilidade construindo um novo paradigma jurídico-educacional.

Com base no exposto afirma-se que é através da autenticidade e da mediação que as mudanças ocorrerão.

Warat comenta que para começar a ser autêntico, o docente precisa estar consciente de que não há ninguém para ser enganado. Ser íntegro é uma coisa básica.¹⁹³ O mediador deve usar toda a sua sabedoria para deixar o problema fervendo. Se assim não for, será inútil.

Warat ensina ainda através de sua filosofia que:

A magia na formação de um discípulo provém da sensibilidade. São dimensões do sentimento, da sensação. Não podemos compreender o mestre, porém, podemos senti-lo. O

¹⁹² SILVA, Formação docente. **ABEDi**, p. 219.

¹⁹³ WARAT, **Surfando na pororoca...**, p. 33.

sentimento é sempre uma compreensão mais alta. Isso porque o coração é o centro supremo do conhecimento, da sabedoria. A mente é secundária, tem utilidade, permite conhecer o superficial, a periferia. Um verdadeiro discípulo aprende dos silêncios do mestre, assim como de seus próprios silêncios. O encontro de um mestre com seus discípulos é uma sintonia com o sutil, com o individual, com o invisível das coisas.

[...] A produção do novo tem a ver com a existência, nunca com palavras, pois não existe novidade nas palavras.

As teoria e técnicas estão carregadas do ontem, são perfeitas, porém, matam a espontaneidade anárquica da vida. Não diria que as técnicas não servem, mas ficar prisioneiro delas impede-nos de viver no contínuo da novidade que é a vida. As regras são para pessoas medíocres, não são para nós. As regras e as técnicas servem para esconder-nos.¹⁹⁴

Percebe-se que o Ensino Jurídico deveria ser pautado e ensinado com mais emoção/sentimento e menos formalidade/ rigurosidade. E é somente com a formação continuada dos professores e a consciência de que a metodologia, o emprego de didáticas e práticas mais amorosas, bem como a renúncia às máscaras e a noção rela da força da mediação que muitos dos problemas existentes nos Curso de Direito seriam resolvidos.

2.5 PROJETO PEDAGÓGICO, PLANOS DE ENSINO E PLANOS DE AULA

No contexto atual, a prática pedagógica e o processo de planejamento, têm sido objetos de constantes indagações, quanto à sua validade como efetivo instrumento de melhoria qualitativa do trabalho do professor, bem como da aprendizagem do aluno.

É nesse sentido que se abordará neste subcapítulo a necessidade, não só das escolas como um todo, mas também das IES, bem como no ensino de Direito, a elaboração do Projeto Pedagógico, Planos de Ensino e por fim, Plano de Aula.

De posse desses instrumentos, universidade, professores e alunos, estarão mais seguros, no que se refere ao ensino-aprendizagem.

Tornou-se já "moeda corrente" que toda escola precisa de projeto pedagógico. Chama-se quase sempre de "projeto político-pedagógico", porque se quer acentuar sua politicidade justamente.

Entretanto, trata-se de típico pleonasma, porque todo projeto pedagógico é inerentemente político, se entendermos pedagogia como cuidado em torno da aprendizagem e

¹⁹⁴ WARAT, *Surfando na pororoca...*, p. 34-35.

da formação de um sujeito capaz de história própria, individual e coletiva. Bastaria, pois, dizer "projeto pedagógico". Insistir no "político", todavia, pode ter sua razão, se for o caso evitar visões positivistas ou funcionalista, e também tecnicista. Mas pode igualmente revelar temor infundado, como se fosse possível fazer pedagogia fora da arena política. Pior que isso, seria induzir a pensar que o projeto político-pedagógico fosse algo apenas "coletivo" ou destituído de cuidados formais. Pode-se estar dispensando dois passos fundamentais: a elaboração individual e a qualidade formal.¹⁹⁵

Contudo, é mister, para a compreensão, que se explorem os aspectos essenciais do Projeto Pedagógico, bem como dos Planos de Ensino e de Aula.

No sentido etimológico, o termo projeto vem do *latim projectu*, participípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para adiante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação.¹⁹⁶

Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente.

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa à determinada ruptura. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.¹⁹⁷

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamentos de plano de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas.

Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Além disso, o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar

¹⁹⁵ _____. Teoria e prática do projeto pedagógico. Brasília: UnB, 2000. Disponível em <<http://www.escola2000.org.br>>. Acesso em: 30 mar. 2007.

¹⁹⁶ VEIGA, Ilma Passos A., et al. Formação contínua de profissionais da educação e a extensão universitária. In: Reunião anual da ANPED. Caxambu: Anped, 1993.

¹⁹⁷ GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: **Brasil, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica.

Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

O Projeto Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Dessa forma, o Projeto Pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

O Projeto ou Proposta Pedagógica é uma aposta na liberdade, autonomia e criatividade do aluno, e não na subserviência, ou seja, uma pedagogia que ensine os alunos a administrar suas impossibilidades, as impossibilidades da lei e as do social.¹⁹⁸

No âmbito dessa proposta mostra-se fundamental, que a teoria jurídica deve estar alicerçada na realidade, bem como na emoção. Contudo, isso não significa validar uma norma que não esteja alicerçada na realidade teórico-normativa do Direito. Quando o jusfilósofo menciona a necessidade da inserção do ensino do Direito na realidade, ele fala da necessidade de uma nova atitude pedagógica que vença a lógica positivista. Sob tal viés, ao realizar a análise da atividade filosófico-pedagógica-pedagógica desenvolvida por Warat nas Universidades brasileiras, manifesta os pontos mais notáveis e originais de sua proposta pedagógica, enfatizando que esse mestre nunca usou a sala de aula para a submissão, para contar com repetidores de seus discursos, mas com cúmplices para retomar os vínculos do

¹⁹⁸ HUPFFER, Haide Maria. Educação Jurídica e Hermenêutica Filosófica. 2006. Tese(Doutorado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

saber com a vida, como a única arma efetivo-intelectualista para superar a crise de civilizações.¹⁹⁹

Noutra linha de raciocínio ressalta-se que a principal característica da construção do Projeto Pedagógico é a da relativa autonomia da escola, ou no caso da universidade, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola/universidade como, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Nesse sentido, é necessário que se entenda que o Projeto Pedagógico dará indicações necessária à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula.

Em se tratando do Curso de Direito, buscar essa nova modalidade de organização constitui uma ousadia para os administradores, educadores, alunos e funcionários.

E, para enfrentar essa ousadia, necessita-se de um referencial que fundamente a construção do Projeto Pedagógico. A questão é, pois, saber qual referencial temos que recorrer para compreensão de nossa prática pedagógica. Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas não só da educação, mas principalmente aqueles voltados à sociedade. Uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população. Faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente.²⁰⁰

Além das mudanças de concepção, o Projeto Pedagógico exige mudanças na própria lógica de organização das instâncias superiores, implicando uma mudança substancial na sua prática. Ou seja, para que sua construção seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontâneo, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

Do exposto, o Projeto Pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido. Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola/universidade nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade.

¹⁹⁹ HUPFFER, Haide Maria. Educação Jurídica e Hermenêutica Filosófica. 2006. Tese(Doutorado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

²⁰⁰ VEIGA, (Org.) **O projeto pedagógico da escola...**, p. 3.

Salienta-se que existem princípios básicos do Projeto pedagógico, os quais nortearão o trabalho da instituição, seja ela pública ou privada. Contudo, como o Projeto Pedagógico é de autonomia da instituição ele diferirá de uma instituição para outra, conforme as necessidades, expectativas, anseios e contexto em que está inserida. O que não pode ser deixado à mercê é a questão da qualidade e da quantidade, formal e política, do ensino que serão ministrados pela instituição.

O primeiro princípio enfatiza os instrumentos, os métodos e a técnica. A qualidade formal não está afeita, necessariamente, a conteúdos determinados. A qualidade formal significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento. Já, a qualidade política é condição imprescindível da participação. Esta voltada para os fins, valores e conteúdos. Quer dizer a competência humana do sujeito em termos de se fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana.²⁰¹

O projeto político, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola/instituição que intentam, requerem a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial, nesse caso, para a construção do projeto político-pedagógico de qualquer instituição que preze pela qualidade do ensino que ministra.

No que se refere à autonomia e à liberdade, a escola/universidade, são livres para ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente, bem como prezar pela qualidade e pela pesquisa, a qual é indispensável no Ensino Superior.

Outro princípio a ser observado no Projeto Pedagógico é a valorização do magistério. O qual requer a articulação entre instituições formadoras, no caso às instituições de ensino superior, pós-graduação, mestrado e doutorado e também, a indissociabilidade entre a formação inicial e a formação continuada.

O reforço à valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhe o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente, significa “valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir de sua prática pedagógica”. Ainda, a formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola/universidade, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na

²⁰¹ DEMO, **Educação e qualidade**. Campinas, Papirus, 1994, p. 14.

²⁰⁵ VEIGA, (Org.) **O projeto pedagógico da escola...**, p. 5.

competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos.²⁰²

A formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do Projeto Pedagógico. Cabe, portanto à escola ou à instituição: proceder ao levantamento de necessidade de formação continuada de seus profissionais; elaborar seu programa de formação, contando com a participação e o apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa.²⁰³

Contudo, diante da situação no ensino jurídico, o qual está basicamente dominado por duas tendências: de um lado, o ensino excessivamente dogmático, desvinculado das outras dimensões do conhecimento que fazem referência ao ser humano, e à sociedade e, do outro, o ensino abstrato do Direito, que está cada vez mais desvinculado da dinâmica da realidade social. O ensino jurídico, precisa absorver os novos parâmetros do conhecimento científico e incentivar a pesquisa jurídica como instrumento de percepção da realidade social e da experiência jurisprudencial dos tribunais.²⁰⁴

É necessário que no Ensino Jurídico se incentive o estudo das correlações do conhecimento jurídico, mesmo dogmático com outras áreas do conhecimento científico. Os advogados e professores de Direito precisam reconhecer que a ampliação das aberturas interdisciplinares do ensino jurídico favorecerá o processo científico e aumentará as disponibilidades humanas sobre as forças da natureza, proporcionando transformações da realidade social mais significativa e juridicamente orientadas.²⁰⁵

E, é justamente através da elaboração de um Projeto Pedagógico consistente, consciente e participativo que se poderá atingir essa meta, ou seja, não se pode desvincular o ensino do Direito, enquanto proposta juridicamente consolidada de compreensão e percepção da vida, da própria vida. Da mesma forma, o ensino do Direito não pode estar dissociado da sua própria ocorrência judicial, também não pode dissociar-se da sua ocorrência social, sob pena de os tipos legais de desvincularem das figuras reais. Além disso, o estudante do Direito não pode ser levado a entender o Direito como uma abstração sem referências práticas, ou uma prática sem referências conceituais.

Nesse sentido, a elaboração do Projeto Pedagógico, em termos teóricos precisa apresentar-se como demonstração convincente de entendimento do que é aprendizagem no aluno e no professor, estabelecendo modos efetivos de se conseguir bom desempenho na

²⁰³ VEIGA, (Org.) **O projeto pedagógico da escola...**, p. 6.

²⁰⁴ BASTOS, **O ensino jurídico no Brasil**, p. 345.

²⁰⁵ BASTOS, op. cit., p. 345.

escola. A razão última de ser do Projeto Pedagógico é a aprendizagem dotada de qualidade formal e política do aluno. Tudo precisa convergir para este objetivo maior.

Qualquer Projeto Pedagógico preocupa-se também com problemáticas gerenciais, curriculares, comunitárias, docentes, etc., mas nada faz sentido se não repercutir na aprendizagem adequada dos alunos. Não se trata apenas de fazer bom ambiente na escola, conseguir comprometer a comunidade, melhorar o material didático, tornar as aulas mais atraentes, introduzir teleducação, mas principal e fundamentalmente de alcançar patamares cada vez mais aprimorados de aprendizagem dos alunos. Tudo vale a pena, se melhorar a aprendizagem.²⁰⁶

Ressalta-se que no Brasil, as iniciativas modernizadoras do ensino jurídico são bastante significativas em nível de pós-graduação, especialização e/ou aperfeiçoamento, mas, não são, todavia, em nível de graduação. Em nível de pós-graduação, têm-se evidentes sintomas de um afluxo de novas e modernas proposições curriculares que de especialização ou bacharelado ocupam espaços formalmente vazios e propícios ao conhecimento jurídico exigível pelo moderno desenvolvimento brasileiro.²⁰⁷

Por fim, para que o Projeto Pedagógico surta resultados dentro de uma IES, como também do Curso de Direito, é necessária uma organização adequada, bem como a inserção das linhas que servem de base para caminhos a serem traçados pelo curso, tais como: fundamentos ético-político, os fundamentos epistemológicos e os fundamentos didático-pedagógicos.

Importa ressaltar que o planejamento de implementação de um projeto didático-pedagógico deve ser levado a sério, também, no momento de sua execução pelo professor. De fato, de nada adiantará a elaboração de completo e minucioso currículo, de acordo com as necessidades atuais do ambiente jurídico, se o operador final – o professor – não aplicá-lo na integralidade, constituindo lacunas na aprendizagem de seus alunos.

Destarte, a crise do Ensino Jurídico é reflexo claro de sua organização, crescimento acelerado a partir dos anos 70, o qual atingiu níveis altíssimos, a crise do conteúdo curricular e a crise da Didática sucumbem o Direito. Isso porque se torna inevitável, conciliar o fluxo de alunos e a divulgação do saber, a imediata absorção de novas tecnologias de ensino, principalmente o uso de videotextos, conferências, computadores ou recursos telemáticos e teletextuais. Aspectos estes que devem ser revistos em se tratando de qualidade e Projeto Pedagógico.

²⁰⁶ DEMO, *Teoria e prática do projeto pedagógico*, p. 3.

²⁰⁷ BASTOS, *O ensino jurídico no Brasil*, p. 346.

Salienta-se que as etapas para a construção do projeto pedagógico podem ser as realizações de reuniões para debates centrais como:

missão da instituição, a concepção do curso, o perfil de profissional que se pretende formar. Só após é que tem lugar temas como: componentes curriculares (grade curricular), os conteúdos programáticos, sistema de verificação da relação ensino-aprendizagem. A segunda etapa seria confeccionar o projeto, transformá-lo em texto, dar-lhe corpo e forma. À medida que o texto for elaborado, deveria ser distribuído e discutido em reuniões, visando produzir a redação final. A tendência dessa forma, é o projeto pedagógico resultar em um documento escrito não para fazer frente à formulários de avaliação do Ministério da Educação, mas como instrumento de compromisso social.

Contudo, ressalta-se que a elaboração e implementação do projeto pedagógico não é responsabilidade de professores e alunos, mas da mantenedora. É isso o que falta do profissionalismo do ensino do Direito. A Faculdade de Direito se tornou fonte de lucro e não de ensino com qualidade, não por causa de abertura de novas faculdades, mas pela falta de noção e postura educacional. Projeto Pedagógico é expressão que significa, para a maioria das mantenedoras, documento para satisfazer critérios de avaliação, não compromisso educacional.²⁰⁸

Professores, principalmente os profissionais, não podem fazer nada quanto ao pacto da mediocridade, se a mantenedora implementa um projeto sem compromisso com padrões mínimos de qualidade, entre eles, atendimento ao aluno, incentivo da formação de grupos de pesquisa e de estudo, reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem, regime de trabalho, apoio didático-pedagógico, infra-estrutura. Alunos, não têm como alterar a mediocridade instaurada pela mantenedora. [...] Falando em mercado e padrão de qualidade, evidente, uma faculdade que admite oitenta alunos por sala e oferece quatrocentas vagas por semestre tem mais condições financeiras para enfrentar o mercado que faculdades que têm quarenta alunos por turma e oferecem quatrocentas vagas semestrais. Não por isso, as IES justificam a não-implementação de um Projeto Pedagógico comprometido com uma educação de qualidade.²⁰⁹

Não bastasse isso, salienta-se ainda que a política institucional deva estar direcionada para a implementação diária do referido Projeto Pedagógico, sem a qual, se torna letra morta, normalmente passado despercebido pelos professores do curso. Por isso, o cuidado em sua elaboração é fundamental, mas o cuidado em sua implementação deve ser maior ainda.

Construir o ensino durante semestre letivo envolve a elaboração de um plano de trabalho docente, de um planejamento didático, de um programa de atividades curriculares e extracurriculares, atividades complementares, de pesquisa e de extensão e, sobretudo, de uma programação da distribuição de horários que interessa a professores e alunos, de modo que se

²⁰⁸ SILVA, Artur Stamford da. Relação professor/aluno. Projeto pedagógico como indício de superação do pacto da mediocridade. **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, nº 2, 2004, p. 31.

²⁰⁹ SILVA, op. cit., p. 32.

proporcione uma distribuição favorável em todos os sentidos dentro do tempo e currículo proposto pela universidade e pelo curso.

No que se refere aos Planos de Estudos, este é mais um instrumento de planejamento, que deve ser projetado com antecedência.

O planejamento de curso, como é intuitivo, diz respeito às atividades e assuntos que serão desenvolvidos dentro de certo período de tempo. No caso das Faculdades de Direito este tempo poderá corresponder a um semestre letivo ou há um ano letivo.²¹⁰

Este, contudo, é de responsabilidade do professor e deve conter elementos básicos tais como: ementa da disciplina que será ministrada, objetivos gerais e específicos da disciplina, bem como conteúdos programáticos, procedimentos metodológicos instrumentos avaliativos e bibliografia indicada e complementar.

Porém, a realidade atual a que estamos inseridos demonstra que há uma grande descontentamento, dúvidas, incertezas e até falta de estímulo, pois a política salarial do docente não condiz com a realidade em que ele se depara. Na grande maioria das vezes o professor, não só das escolas públicas, como também das IES, precisam migrar de uma escola para outra para poderem viver condignamente.

É nessa linha de pensamento, que o contato direto com professores tem revelado certo grau de insatisfação destes em relação ao trabalho de planejamento. O que se ouve, com certa frequência, são falas do tipo: "Eu acho importante planejamento, mas não da forma como vem sendo realizado"; "Eu acho que dá para trabalhar sem planejamento"; "Do jeito que as coisas estão impossíveis planejar o meu trabalho docente; vivo de constantes improvisações"; "Eu não acredito nos planejamentos tecnicistas que a Rede vem elaborando mecanicamente e que nada têm a ver com a sala de aula"; "Eu sempre transcrevo o planejamento do ano anterior, acrescento algo quando dá, entrego e pronto. Cumpri a minha obrigação".²¹¹

Diante desta realidade, uma questão necessita ser colocada: por que os professores percebem e apresentam estas atitudes diante do planejamento do trabalho pedagógico? Mais: isto não seria uma ponta do problema? Como superá-lo?

Responder a essas indagações é um tanto arriscado, contudo, se dentro da área da educação encontram-se tais dúvidas e incertezas, na área do Direito, onde a grande maioria dos professores nunca ouviu falar em plano de ensino, esta situação agrava-se grandemente.

²¹⁰ FERREIRA SOBRINHO, J. W. **Metodologia do ensino jurídico e avaliação em direito**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabri, 1997, p. 99.

²¹¹ FUSARI, José Serchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em <<http://www.crmeriocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 9 abr. 2007.

Contudo, este projeto precisa fazer parte da vida profissional do docente, não só do Direito, mas em todas as áreas do conhecimento. Além disso, precisa arrumar a orquestração de todos os apoios didáticos, tais como: livro didático, outros materiais didáticos, produção e uso de instrumentação eletrônica, uso do computador, aproveitamento da teleducação, biblioteca e videoteca, sem esquecer ainda aspectos voltados para a formação humanística.

A idéia mais promissora é transformar os materiais didáticos em subsídio ao processo de aprendizagem, sem torná-los guias fechados ou cartilhas intocáveis. No fundo, devem ser tomados como materiais de pesquisa, onde se pode buscar insumo para pesquisa e elaboração própria²¹².

Nesta parte inclui-se igualmente o cuidado com propostas de dinamização da aprendizagem do aluno durante o período letivo, como encontros, seminários, semanas especiais, gincanas, etc., que tenham sempre como signo central mostrar a importância da construção da autonomia do aluno. Por conta deste tipo de visão, não será o caso privilegiar eventos marcados pela presença passiva dos alunos, mas aqueles que se baseiam em atividades nitidamente reconstrutivas individuais ou grupais.

Contudo, na medida em que se concebe o planejamento como um meio para facilitar e viabilizar a democratização do ensino, o seu conceito necessita ser revisto reconsiderado e redirecionado.

Na prática docente atual, o planejamento tem-se reduzido à atividade em que o professor preenche e entrega à secretaria da escola/universidade um formulário. Este é previamente padronizado e diagramado em colunas, onde o docente redige os seus "objetivos gerais", "objetivos específicos", "conteúdos", "estratégias" e "avaliação". Em muitos casos, os professores copiam ou fazem fotocópias do plano do ano anterior e o entregam à secretaria da escola, com a sensação de mais uma atividade burocrática cumprida.²¹³

É preciso esclarecer que planejamento não é isto. Ele deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão.

O planejamento, nesta perspectiva, é, acima de tudo, uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente.

Por fim ressalta-se que a teoria propriamente dita sobre planos de ensino é insuficiente, porém, do ponto de vista pedagógico e como instrumento organizativo ele se apresenta como uma ferramenta muito útil, potente e dinamizadora da aprendizagem, tanto para o professor, quanto para o aluno e para a instituição. Por outro lado, não faz parte deste

²¹² DEMO, *Teoria e prática do projeto pedagógico*, p. 8.

²¹³ FUSARI, *O Planejamento do trabalho pedagógico...*, p. 2.

estudo esgotar o assunto. Porém se o planejamento é viável no segmento da educação, com certeza no ensino do Direito poderá ser também um instrumento de grande valia na aprendizagem docente e discente.

Quanto aos planos de aula, destaca-se que mesmo para um professor experiente, é impossível entrar em classe sem antes planejar a aula. É por isso que os profissionais que entendem bastante de Didática insistem na idéia de planejamento como algo que requer horário, discussão, esquematização e certa formalidade. Agindo assim, tem-se uma garantia de que as aulas vão ganhar qualidade e eficiência.

Com o plano de aula, o professor fica mais seguro e logo percebe a diferença na aprendizagem e até na disciplina.²¹⁴

Plano de aula é a previsão dos conteúdos e atividades de uma ou de várias aulas que compõem uma unidade de estudo, onde são tratados também de assuntos como: a apresentação da tarefa e o material que precisa estar à mão. No que diz respeito ao plano de aula este se articula com o planejamento - a definição do que vai ser ensinado num determinado período, de que modo isso ocorrerá e como será a avaliação. Por sua vez, o planejamento, se baseia na Proposta Pedagógica, que determina a atuação da escola na comunidade: linha educacional, objetivos gerais etc.²¹⁵

Em verdade, o plano de aula se encontra na ponta de uma seqüência de trabalhos. Esse encadeamento torna possível uma prática coerente e homogênea, além de bem fundamentada.

Percebe-se então, que antes de partir para o plano de aula, é preciso dividir em etapas o planejamento de um determinado período, pois numa instituição que possui Projeto Pedagógico construído coletivamente e seus professores possuem Planos de Estudos elaborados, com certeza é um ponto superado e não merece ser comentado, contudo, naquelas que ainda não adotaram uma postura pedagógica através dos projetos pedagógicos e planos de ensino, é talvez uma tarefa pouco conhecida.

Com uma idéia do todo, fica mais fácil preparar o plano conforme o tempo disponível. Não há modelos certos ou errados. Os planos de aula variam segundo as prioridades do planejamento, os objetivos do professor e a resposta dos estudantes. Mesmo assim, é possível indicar os itens que provavelmente constarão de um plano de aula proveitoso.

Um dos primeiros tópicos da lista deve ser o próprio assunto a ser tratado. Logo em seguida vêm os objetivos da atividade e que conteúdos serão desenvolvidos para alcançá-los.

²¹⁴ FERRARI, Márcio. Plano de aula, uma bússola para dirigir bem o dia a dia. Disponível em: <http://www.revistaescola.abril.com.br>. Acesso em: 30 mar. 2007.

²¹⁵ Idem.

As possíveis intervenções do professor (como perguntas a fazer), o material que será utilizado e o tempo previsto para cada etapa são outros itens básicos. Finalmente, é preciso verificar a eficiência da atividade. A única forma de fazer isso é avaliar o aluno. O critério de avaliação também é flexível. Avaliar apenas com base na expectativa definida lá no começo pode tornar o trabalho superficial. Da avaliação dependem os ajustes a serem feitos no processo. Eles são fundamentais para que a aula dê certo. Ela não pode ser muito fácil nem muito difícil, mas um desafio real para o aluno.²¹⁶

Planejar dá mais experiência para antecipar o que pode acontecer. Com base nisso, o professor se prepara para os possíveis caminhos que a atividade vai tomar. Não é desejável prever cada minuto da aula. Os planos vão se construindo a cada etapa, dependendo do que foi percebido na etapa anterior. Se o plano de aula não prevê tempo e espaço para os alunos se manifestarem, a possibilidade de indisciplina é grande - e de aprendizado problemático também.

O plano de aula dá abertura para lidar com o imprevisível sem perder o pé. É um fio condutor para onde sempre se volta. Os alunos não são os únicos modificados pelo aprendizado. Reservando um tempo depois da aula para refletir sobre o que foi feito, você tem oportunidade de rever sua prática pedagógica. Se o trabalho for acompanhado por um orientador ou coordenador pedagógico, tem-se um dos melhores meios de formação em serviço. Portanto, o plano de aula é uma bússola para que você conduza da melhor forma seu dia-a-dia profissional.²¹⁷

Em se tratando do Curso de Direito, parece intuitivo que um professor, principalmente universitário, não deveria entrar em uma sala de aula sem estar devidamente preparado, inclusive no que diz respeito ao plano de aula. Pois é, apenas parece, mas não é. A realidade é diferente.

A grande maioria dos professores do curso de Direito nem ouviu falar em plano de aula. Muitos chegam a dizer abertamente que isso é uma tolice, que não acrescenta nada. É duro de acreditar, mas o quadro é verdadeiro.²¹⁸

Conforme mencionado anteriormente, tal atitude é desconcertante, porque uma aula deve ter uma seqüência, uma estrutura qualquer. O plano de aula é exatamente isto: a materialização daquilo que o professor pretende fazer, como irá fazer, inclusive, na sala de aula, em determinado dia.

²¹⁶ FERRARI, Márcio. Plano de aula, uma bússola para dirigir bem o dia a dia. Disponível em: <http://www.revistaescola.abril.com.br>. Acesso em: 30 mar. 2007.

²¹⁷ Idem.

²¹⁸ FERREIRA SOBRINHO, **Didática e aula em Direito**, p. 100.

Planejar uma aula, portanto, não se assemelha àqueles rabiscos feitos apressadamente pelo professor dentro de um avião ou em uma mesa de bar. É algo mais responsável. Com efeito, o plano de aula não surge do nada, como por um toque mágico. O professor precisa ter certas informações antes de pensar em elaborar seu plano de aula. O qual deve levar em conta as características dos alunos e partir dos conhecimentos que elas possuem.²¹⁹

Contudo, o que se vê dentro dos cursos de Direito é uma improvisação docente, ou o exercício da docência por pessoas não qualificadas, reduto de profissionais do setor público que, nas horas vagas, imaginam que podem dar aula nas universidades²²⁰.

A própria história, como explorado no capítulo anterior, mostra que os professores do curso de Direito sempre foram advogados, juízes, membros do Ministério Público e procuradores autárquicos. Esses profissionais formaram e ainda formam o quadro docente que formou, durante anos a fio, as cabeças que foram para o Executivo, para o Legislativo e para outras atividades.

Não se teve e não se tem ainda o professor puro como regra nos cursos de Direito, de modo que praticamente o curso convive com professores que apresentam baixa dedicação à docência, não necessariamente por negligência, mas sim por falta de tempo disponível para a Universidade. A atividade principal é metadocente e para ela o maior tempo é canalizado.²²¹

Por outro lado, muitos juízes, membros do Ministério Público e advogados conseguem ser excelentes professores, o que prova que não existe incompatibilidade entre misteres e a docência.

Mesmo que se admita que esse exemplo não seja, felizmente, a regra, ainda assim se pode observar que existe uma falta gritante de formação didática do professor do curso de Direito.

A lacuna didática advém de um descaso incompreensível encontrável no bacharelado, no mestrado e no doutorado. Com efeito, o aluno do curso de Direito, no nível de bacharelado, não recebe treinamento didático. Sai da universidade pensando que Didática e Metodologia do Ensino são idiotices inventadas por professores desocupados que se comprazem em infernizar a vida alheia.²²²

Por fim, professores de outros domínios do conhecimento humano parecem ter mais consciência de que uma aula não se assemelha a uma fofoca na esquina ou a uma discussão de político. As aulas, naturalmente como as distorções existentes em qualquer lugar, não são tão

²¹⁹ FERREIRA SOBRINHO, **Didática e aula em Direito**, p. 100.

²²⁰ Idem, p. 29.

²²¹ Idem, p. 29.

²²² Idem, p. 30.

vagabundas como as que se vê no curso de Direito. A coisa é efetivamente escandalosa. E os engratados seguem cuidando mais dos sapatos do que das aulas que deveriam ministrar. O curso de Direito não convive apenas com a improvisação docente. Ele é aviltado ainda mais pela presença de *hipossuficientes intelectuais*, ou seja, pela existência de indivíduos carentes de lastro intelectual mínimo para serem professores.²²³

É necessário que a Universidade crie mecanismos capazes de avaliar corretamente os candidatos a docentes, como fazem as outras carreiras, aplicando testes psicológicos e outros testes para avaliar a vocação do candidato. Todavia, deve-se reconhecer que isso não tem valor relativo e também não pode ser tomado como critério isolado. Enfim, adotando critérios de seleção de professores, a universidade, no caso o curso de Direito pode evitar que profissionais sem vocação para o magistério jurídico ingressem nas instituições e venham a dar aulas descompromissadas, desvinculadas da realidade e com baixo nível de aprendizado para os discentes, que se vêem impossibilitados de agirem contrariamente, pois sofrem represálias por quem, na maioria das vezes é detentor do poder, mas não do saber como um todo.

2.6 DIDÁTICA E PEDAGOGIA NO ENSINO JURÍDICO

Como já mencionado, em capítulo anterior, durante muito tempo prevaleceu no âmbito do Ensino Superior a crença de que, para se tornar um bom professor neste nível, bastaria dispor de comunicação fluente e sólidos conhecimentos relacionados à disciplina que pretendesse lecionar. A justificativa dessa afirmação fundamentava-se no fato de o corpo discente das escolas superiores serem constituído por adultos, diferentemente do corpo discente do ensino básico, constituído por crianças e adolescentes. Assim, esses alunos não necessitariam do auxílio de pedagogos. Aliás, o próprio termo pedagogia tem sua origem relacionada à palavra criança (em grego: *paidos* = criança; *gogein* = conduzir). Os estudantes universitários, por já possuírem uma “personalidade formada” e por saberem o que pretendem, não exigiriam de seus professores mais do que competência para transmitir os

²²³ FERREIRA SOBRINHO, *Didática e aula em Direito*, p. 35.

conhecimentos e para sanar suas dúvidas. Por essa razão é que até recentemente não se verificava preocupação explícita das autoridades educacionais com a preparação de professores para o Ensino Superior. Ou melhor, preocupação existia, mas com a preparação de pesquisadores, ficando subentendido que quanto melhor pesquisador fosse mais competente professor seria.²²⁴

Contudo, o professor universitário, como o de qualquer outro nível, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz. Além disso, o professor universitário precisa ter uma visão de mundo, de ser humano, de ciência e de educação compatível com as características de sua função.

As deficiências na formação do professor universitário ficam claras nos levantamentos que são realizados com estudantes ao longo dos cursos. Nestes é comum verificar que a maioria das críticas em relação aos professores refere-se à “falta de didática”. Por essa razão é que muitos professores e postulantes à docência em cursos universitários vêm realizando cursos de Didática do Ensino Superior, que são oferecidos em nível de pós-graduação, com uma frequência cada vez maior, por instituições de Ensino Superior.²²⁵

O termo didática deriva do grego *didaktiké*, que tem o significado de arte de ensinar. Nos dias atuais, deparamo-nos com muitas definições diferentes de didática, mas quase todas as apresentam como ciência, técnica ou arte de ensinar. Uma definição obtida em dicionário atual a vê como parte da Pedagogia que trata dos preceitos científicos que orientam a atividade educativa de modo a torná-la mais eficiente. Com efeitos, a Pedagogia é reconhecida tradicionalmente como a arte e a ciência da educação, enquanto a Didática é definida como a ciência e arte do ensino. Didática é o estudo do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e de seus resultados, e surge, quando os adultos começam a intervir na atividade de aprendizagem das crianças e jovens através da direção deliberada e planejada do ensino, ao contrário das formas de intervenção mais ou menos espontâneas de antes.²²⁶

Por sua vez, até o final do século XIX, a Didática encontrou seus fundamentos quase que exclusivamente na Filosofia. A partir do final do século XIX, a Didática passou a buscar fundamentos também nas ciências, especialmente na Biologia e na Psicologia, graças às

²²⁴ GIL, **Didática do ensino superior**, p. 1.

²²⁵ Idem, p. 1-2.

²²⁶ Idem, p. 2.

pesquisas de cunho experimental. No início do século XX, por sua vez, surgiram numerosos movimentos de reforma escolar tanto na Europa quanto na América. Embora diversos entre si, esses movimentos reconheciam a insuficiência da didática tradicional e aspiravam a uma educação que levasse mais em conta os aspectos psicológicos envolvidos no processo de ensino.²²⁷

Todavia, do início da década de 1950 até o final de década de 1970, o ensino da Didática privilegiou métodos e técnicas de ensino com vistas a garantir a eficiência da aprendizagem dos alunos e a defesa de sua neutralidade científica. O tecnicismo passou a assumir uma posição fundamental no discurso educacional e conseqüentemente no ensino da Didática. Enquanto disciplina acadêmica, a Didática passou a enfatizar a elaboração de planos de ensino, a formação de objetivos instrucionais, a seleção de conteúdos, as técnicas de exposição e de condução instrucionais de conteúdos trabalhos em grupo e a utilização de tecnologias a serviço da eficiência das atividades educativas. A didática passou a ser vista principalmente como um conjunto de estratégias para proporcionar o alcance dos produtos educacionais, confundindo-se com a Metodologia de Ensino. Seus propósitos eram, pois, os de fornecer subsídios e metodologia aos professores para ensinar bem, sem se perguntar a serviço do que e de quem se ensina. Essa tendência acentuou-se com a adoção das políticas de cunho desenvolvimentista pelo governo militar que se instalou em 1964, que tinha a formação de mão-de-obra como o referencial central da educação.²²⁸

O final da década de 1970 acentuou as críticas a essa Didática instrumental, sobretudo em relação aos pressupostos da neutralidade científica e técnica que a envolvem. As principais críticas a essa didática instrumental têm sido feitas por educadores vinculados à corrente conhecida como Didática crítico-social dos conteúdos. Segundo os que a defendem, é necessário, em primeiro lugar, definir um projeto de sociedade que contemple a escola com função de transformação da realidade na qual está inserida. A partir desse projeto de sociedade, busca-se uma proposta pedagógica que instrumentalize o aluno para que, como cidadão, possa transformar a realidade existente.

Insistimos bastante na exigência didática de partir do nível de conhecimento já alcançado, da capacidade atual de assimilação e do desenvolvimento mental do aluno. Mas, atenção: não existe o aluno em geral, mas um aluno vivendo numa sociedade determinada, que faz parte de um grupo social e cultural determinado, sendo que essas circunstâncias

²²⁷ GIL, *Didática do ensino superior*, p. 2-3

²²⁸ Idem, p. 2.

interferem na sua capacidade de aprender, nos seus valores e atitudes, na sua linguagem e suas motivações. Ou seja, a subjetividade e a experiência sociocultural concreta dos alunos são o ponto de partida para a orientação de aprendizagem. Um professor que aspira ter uma boa didática necessita aprender a cada dia como lidar com a subjetividade dos alunos, sua linguagem, suas percepções, sua prática de vida. Sem essa disposição, será incapaz de colocar problemas, desafios, perguntas, relacionados com os conteúdos, condição para se conseguir uma aprendizagem significativa. [...] A Didática hoje precisa comprometer-se com a qualidade cognitiva das aprendizagens e esta, por sua vez, está associada à aprendizagem do pensar. Cabe-lhe investigar como se podem ajudar os alunos a se construírem como sujeitos pensantes, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com dilemas e problemas da vida prática. Para adequar-se às necessidades contemporâneas relacionadas com as formas de aprendizagem, a Didática precisa fortalecer a investigação sobre o papel medidor do professor na preparação dos alunos para o pensar. [...] Nesse caso, a questão está em como o ensino pode impulsionar o desenvolvimento das competências cognitivas mediante a formação de conceitos teóricos. Ou, em outras palavras, o que fazer para estimular as capacidades investigadoras dos alunos ajudando-os a desenvolver competências e habilidades mentais.²²⁹

Contudo, a polêmica em relação à Didática é bastante acentuada. Na verdade, esta disciplina nunca foi monolítica. Prova disso é que existe uma grande divisão em diferentes épocas, tais como: Didática renovada, Didática ativa, Didática nova, Didática tradicional, Didática experimental, Didática psicológica, Didática sociológica, Didática filosófica, Didática moderna, Didática geral, Didática especial etc.²³⁰

Essa polêmica, no entanto, não aparece com tanta ênfase em relação ao ensino universitário. Embora os estudiosos da educação insistam na importância da aquisição de conhecimento e habilidades pedagógicas pelos professores também nesse nível de ensino, muitos professores universitários não reconhecem a importância da Didática para sua formação.

Cabe considerar também que a maioria dos professores universitários não dispõe de preparação pedagógica. E também que, ao contrário dos que lecionam em outros níveis, muitos professores universitários exercem duas atividades: a de profissional de determinada

²²⁹ GIL, **Didática do ensino superior**, p. 4-5.

²³⁰ CASTRO, Amélia Domingues de. **A trajetória da didática**. São Paulo: FDE, 1991, apud GIL, **Didática do ensino superior**, p. 5.

área e a de docente, com a predominância da primeira. Por essa razão, tendem a conferir menos atenção às questões de natureza didática que os professores dos demais níveis, que são os que receberam sistematicamente formação pedagógica.²³¹

Aliás, no Ensino Superior é onde menos se verifica menor diversidade em relação às práticas didáticas. As aulas expositivas são as mais freqüentes e o professor de modo geral aprender a ensinar por ensaio e erro. O professor constitui a principal fonte sistemática de informação, e uma das habilidades que mais incentivam nos alunos é a de memorização. A prática mais constante de avaliação da aprendizagem consiste em aplicar provas e dar notas, que com freqüência também é usada como meio de estabelecer autoridade em relação ao aluno. Aos alunos, por sua vez, cabe colocarem-se na condição de ouvintes e esperar que os professores dêem aulas.²³²

No que se refere ao curso de Direito, há uma falta gritante de formação Didática do professor. A lacuna didática advém de um descaso incompreensível encontrável no bacharelado, no mestrado e no doutorado.

Com efeito, o aluno do curso de Direito, no nível de bacharelado, não recebe treinamento didático. Sai da universidade pensando que didática e metodologia do ensino são idiotices inventadas por professores desocupados que se comprazem em infernizar a vida alheia. Os cursos de mestrado e doutorado também não dão à atenção necessária ao assunto. A preocupação assenta, basicamente, na formação de pesquisadores.²³³

Isto é desconcertante, pelo menos no caso do Direito. Sim, porque os mestres e doutores, como regra, são professores universitários. Ora, se a pesquisa e a extensão universitária só existem no texto da Constituição Federal, sobra apenas o ensino. Neste caso, não deveria haver maior preocupação com o preparo didático do professor?

A realidade, porém é outra. Mestres e doutores não conhecedores de Didática produzem um ensino que não tem qualidade porque o processo de comunicação não se completa na medida em que os alunos não entendem o que o professor fala. Por exemplo, recentemente ministrou-se, um curso de metodologia do Ensino Jurídico. O resultado, se considerar a regra, foi decepcionante. O momento da ministração de aula e da elaboração do plano de aula mostrou que muito ainda precisa ser feito para que se atinja um nível pelo menos razoável. O pior, entretanto, foi o descaso manifestado pela maioria dos professores.

²³¹ GIL, **Didática do ensino superior**, p. 5.

²³² Idem, p. 6.

²³³ FERREIRA SOBRINHO, **Didática e aula em Direito**, p. 30.

Soube-se que eles diziam que isto era tolice, que não era importante para a docência. Os mais extremados qualificaram o assunto como teórico, o que causava enfado.²³⁴

Constata-se, sem nenhum esforço, que a falta de formação didática do professor do curso de Direito é uma das facetas que compõem a improvisação docente, uma vez que indivíduos carentes do mínimo didático são lançados nas salas de aula como se pudessem se transformar em professores da noite para o dia.

A presença de professores sem vocação para o magistério é outro item da improvisação docente. De fato, muitos professores são levados para a universidade porque não têm outra coisa para fazer ou até mesmo por imposição familiar. Tais indivíduos, claros estão jamais serão realmente professores, mesmo que tenham uma bagagem intelectual respeitável. Além disso, serão refratários a uma eventual qualificação didática promovida pela universidade. O professor sem vocação é, talvez, mais nocivo para os estudantes do que aquele que procura compensar seu desconhecimento didático com dedicação ao trabalho e aos alunos.²³⁵

A improvisação docente, em última análise, materializa-se no momento em que um, pelo menos, dos fatores seguintes se faz presente no ensino jurídico: falta de formação didática do professor; falta de vocação do professor para o magistério e a docência encarada como “bico”.

Na mesma linha de raciocínio, a recente modificação da estrutura curricular do curso de Direito, com exigências relativas a acomodações físicas, quantidade de livros e de pós-graduados, não resolveu o problema da improvisação docente.

Com efeito, fixar um piso intelectual normal, diga-se assim, para as faculdades de Direito no sentido de que devem ter uma quantidade mínima de mestres e de doutores apenas minimiza, no campo da titulação, o problema. É que, como já frisado tantas vezes, os detentores desses títulos, só por isso, não são conhecedores de Didática e de Metodologia do Ensino Jurídico, o de fato pouco adianta, pois a deficiência didática não será sanada.

Por outro lado são poucos os professores que investem seriamente na aquisição de conhecimento. Normalmente o dinheiro é empregado para comprar casas suntuosas, carros espetaculares e roupas de boa qualidade. A compra de livros é vista como algo sem

²³⁴ FERREIRA SOBRINHO, *Didática e aula em Direito*, p. 31.

²³⁵ *Idem*, p. 32.

importância. Contudo, não é só isso. Mesmo a publicação de livros não escapa da apontada indigência teórica, ora por exigência editorial, ora por falta mesmo de substância.²³⁶

Salienta-se, porém que se o desconhecimento didático é inaceitável em um professor, a insuficiência intelectual também é. Como um professor falará, por exemplo, de legítima defesa putativa se ele não estuda Direito Penal? A única possibilidade consiste em, descaradamente, ler um livro na sala de aula e depois ir embora. É o que muitos pseudo professores de Direito fazem. E ainda posam de mestres.²³⁷

Até o presente momento tem se visto que o ensino jurídico não é exatamente aquilo que os manuais de Didática e de Metodologia do Ensino pregam. Há, realmente, uma distância abissal entre o que é e o que deveria ser o ensino jurídico. Existe um círculo vicioso utilizado nas discussões sobre a péssima qualidade do ensino jurídico: a baixa remuneração não atrai as melhores cabeças para a docência, o que faz com que a universidade aplique, no desespero, a teoria da captação do menos ruim, não do melhor.

Falar em como o ensino jurídico deveria ser em um quadro desses é quase uma temeridade, uma vez que as chances de realização concreta do modelo teórico são praticamente nulas.

Não obstante, é preciso sonhar. Os sonhos são o motores das realizações que pareciam, à primeira vista, impossíveis. Sem os sonhos não se pode viver com esperança, com vontade de realizar alguma coisa neste mundo físico. Se o mundo não contasse com idealistas ele certamente seria bem pior do que é.²³⁸

Nesse sentido, a função da universidade não é exclusivamente a de transmitir o conhecimento existente, como se isto, por si só, justificasse a existência de uma estrutura universitária.

A produção do conhecimento é que deveria ser a preocupação central da universidade. Afinal, é problemático entender uma universidade que não gera conhecimento.

O ensino jurídico deveria ser uma fonte de produção de conhecimentos atualizados, sintonizados com o tempo presente. Questão de biodiversidade, de invasão de privacidade via Internet e tantas outras deveriam encontrar respostas, rápidas e adequadas, das universidades. Entretanto, com exceção de uns poucos moicanos sobreviventes, são relegados para plano

²³⁶ FERREIRA SOBRINHO, **Didática e aula em Direito**, p. 36.

²³⁷ Idem, p. 37.

²³⁸ Idem, p. 46.

inferior. A produção de conhecimento que deveria ser a regra é a exceção. Poucos professores têm interesse – ou competência? – em desenvolver uma aula crítica, produtora de questionamentos, que propicie a geração de conhecimentos. Há um contentamento generalizado com o nível da repetição, o que já pode ser considerado uma dádiva dos deuses em muitos lugares do país.²³⁹

Salienta-se que se a questão da falta de Didática e da falta de interesse em aprendê-la para posterior aplicação nos cursos de Direito não for assumida como preocupação pedagógica por parte do corpo docente e dos administradores ou mantenedores das IES a crise no ensino jurídico jamais será solucionada.

No que se refere à Pedagogia no curso de Direito, antes de dissertar, faz-se necessário uma diferenciação ou esclarecimento entre os termos pedagogia e andragogia.

A pedagogia no Ensino Superior tem progredido com novos conceitos e novos métodos. O estudante que era visto como sujeito passivo é hoje substituído pelo sujeito ativo da aprendizagem. Ele procura ativamente a informação complementar necessária para a solução de problemas concretos, estruturando racionalmente os conhecimentos que vai adquirindo, entrelaçando o que lhe é transmitido com o que ele próprio procura. Com isto, o ensino passa a ser mais do que a transmissão do conhecimento. Passa a exigir o fornecimento de métodos e de ferramentas para o desempenho desse papel ativo. Dessa forma, a atenção principal na ação educativa transfere-se, em grande parte, do ensino para a aprendizagem. Mudou com isto o papel do professor, o qual passa de transmissor do conhecimento para facilitador da aprendizagem.

Embora a polêmica persista não é difícil constatar que o ensino torna-se muitas vezes eficaz quando os alunos de fato participam. As aulas tornam-se muito mais vivas e interessantes quando são entrecortadas com perguntas feitas aos alunos. Elas conduzem a rumos diferentes, conforme as respostas dos alunos. Uma resposta suscita uma informação adicional, que suscita outra pergunta e, conseqüentemente, outra resposta. Desta forma, as aulas passam geralmente a requerer uma breve revisão, que é feita coloquialmente com a participação dos alunos. O professor deixa de ser a figura central em sala de aula.²⁴⁰

Neste contexto, o professor passa a ter um papel mais difícil. Com freqüência tem que improvisar. Já não pode limitar-se a explicar a matéria, tem que estar preparado para, a

²³⁹ FERREIRA SOBRINHO, *Didática e aula em Direito*, p. 53.

²⁴⁰ GIL, *Didática do ensino superior*, p. 9.

qualquer momento, ter que reorientar a aula, dar-lhe uma nova perspectiva. Precisa garantir que a aula que ministra é superior à leitura de um livro ou à assistência de um filme. Mesmo porque muitas das aulas ministradas em cursos universitários não passam de seções de leitura, diferindo das aulas medievais apenas porque o livro utilizado pelo lente naquela época foi substituído pelas transparências projetadas.²⁴¹

Retomando a questão anterior, qual a diferença entre pedagogia e andragogia?

Embora o professor seja frequentemente visto como o principal elemento do processo de aprendizagem, ele não tem naturalmente o domínio de fatores relacionados aos estudantes, tais como suas características pessoais, necessidades e interesses. Não é capaz também, na maioria dos casos, de influenciar significativamente a organização administrativa da escola. Mas ele tem muita responsabilidade em relação ao conhecimento da disciplina que ministra às habilidades para a comunicação dos conteúdos, à maestria em relação ao uso de recursos instrucionais e ao clima estabelecido em sala de aula.

A preparação dos professores para o ensino básico dá-se em curso que oferece disciplina de cunho pedagógico e a palavra pedagógica refere-se à condução de crianças. Dessa forma, cursos dessa natureza não seriam adequados para a preparação de professores universitários, cujos alunos, embora nem sempre sejam adultos, estão mais próximos dessa etapa da vida do que da infância. Por essa razão é que a partir do último quartel do século XX, graças ao aparecimento do livro *The modern practice of adult education*, de Malcom Knowles (1970), começou a popularizar-se o termo Andragogia para referir-se à arte e à ciência de orientar os adultos a aprender.²⁴²

A Andragogia fundamenta-se nos seguintes princípios:

Conceito de aprendente - este conceito é adotado como alternativa ao de “aluno” ou “formando”. O aprender, ou aquele que aprende, é autodirigido, o que significa que é responsável pela sua aprendizagem, estabelece e delimita o seu percurso educacional.

Necessidade do conhecimento - os adultos sabem melhor do que as crianças da necessidade de conhecimento.

Motivação para aprender - o modelo andragógico leva em conta as motivações externas, como melhor trabalho e aumento salarial, mas valoriza, particularmente, as motivações internas, relacionadas com a sua própria vontade de crescimento, como auto-estima, reconhecimento, autoconfiança e atualização das potencialidades pessoais.

O papel da experiência - os adultos entram num processo educativo com experiências bastante diversas e é a partir delas que eles se dispõem a participar ou não de algum programa educacional.

²⁴¹ GIL, **Didática do ensino superior**, p. 10.

²⁴² Idem, p. 12.

Prontidão para o aprendizado - o adulto tem uma orientação mais pragmática do que a criança.²⁴³

Dessa forma, uma educação no contexto andragógico requer a elaboração de diagnósticos de necessidades e interesse dos estudantes, bem como a definição de objetivos e planejamento das tarefas com a participação dos estudantes, o estabelecimento de um clima cooperativo, informal e de suporte à aprendizagem. Além disso, requer a seleção de conteúdos significativos para os estudantes, a definição de contratos e projetos de aprendizagem, as aprendizagens orientadas para tarefas ou centradas em técnicas vivenciam a valorização da discussão e da solução de problemas em grupo e por fim, a utilização de procedimentos de avaliação diretamente relacionados à aprendizagem.

Contudo, as habilidades pedagógicas do professor universitário não têm sido devidamente consideradas ao longo da história desse nível de ensino. Tanto dos professores do Ensino Fundamental quanto ao Ensino Médio há muito tempo se exige formações específicas. Nesses cursos mediante disciplina como Didática, Metodologia de Ensino, Psicologia da Aprendizagem e Práticas de Ensino, os professores podem desenvolver as habilidades necessárias para o desempenho de suas atribuições de professor. Por sua vez dos professores universitários exige-se hoje, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, formação em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Ocorre, porém, que a maioria desses programas não contempla seus concluintes com disciplinas de caráter didático-pedagógicos. Dessa forma, o desenvolvimento de habilidades pedagógicas dos professores universitários costuma dar-se por meio de cursos específicos ou de leituras desenvolvidas individualmente. Muitos professores também conseguem, por meio da intuição e das experiências, obterem altos níveis de capacitação pedagógica. Outros, no entanto, tendem a permanecer carentes de habilidades pedagógicas ao longo de toda a sua vida acadêmica.²⁴⁴

No curso de Direito, o princípio calcado numa relação formal, autoritária e improdutiva, resumia-se à monótona e mecânica leitura das leis. Ao estilo dos glosadores de textos, os professores faziam a leitura da lei para depois, quando oportunos, formularem comentários ao texto. Os lentes catedráticos escolhidos para serem os portadores da palavra jurídica não eram necessariamente didatas. Apesar da preocupação inscrita no decreto imperial de formar graduados em Direito e lentes para o ensino do Direito, a cultura do

²⁴³ GIL, **Didática do ensino superior**, p. 12-13.

²⁴⁴ Idem, p. 15.

ensino jurídico é algo tardio na sociedade brasileira; isso quer dizer que se preparavam conhecedores para explicar leis, mas não quer dizer que fosse preparados verdadeiros profissionais da educação para a área jurídica.²⁴⁵

Desde a fundação da Academia de Direito no Brasil, durante o período imperial, estendendo-se ao período republicano, a relação de ensino, na verdade, retratava, dentro da Academia de Direito, o elitismo, o dogmatismo, a impermeabilidade da cultura majoritária, o autoritarismo do conhecedor em face do desconhecedor, a unilateralidade do discurso, a moralidade estagnada e incontestável das elites.

Poucos foram aqueles que, emergentes da Academia de Direito, notabilizaram-se pela doutrina ou pelo saber jurídico, muitos foram aqueles que se destacaram pela atuação prática e política no exercício do poder. Ora, a Academia ensinava menos (função pedagógica minoritária) e produzia mais homens preparados para o exercício do poder (função potestativa majoritária).²⁴⁶

O acesso dos alunos aos professores era reduzido ao contato solene, distante e impessoal de sala de aula; nenhuma identidade poderia ser construída num sistema em que a participação do alunado, seja administrativa, seja didática pedagógica, era nula, ou praticamente insignificante.

Por um processo de gradativa democratização, o ensino do Direito foi-se moldando as novas realidades. Pouco a pouco, de um ensino elitizado passou-se a um ensino de massa, de um ensino eminentemente público passou-se a um ensino privado, de métodos arcaicos de transmissão de conhecimento passou-se à adequação da linguagem didática aos novos parâmetros e recursos pedagógicos.

Enfim, entende-se atualmente que a proposta de ensino do Direito não se esgota no conhecimento da letra da lei. Entende-se também que o ensino do Direito não pode estar alijado do emprego de recursos tecnológicos, didáticos e paradidáticos, sob pena de desconectar-se da realidade social em que se insere e de não atingir a finalidade comunicativa à qual se destina em uma cultura informatizada. Deve-se, portanto, neste contexto, esmerar por se construir uma filosofia da educação, no qual se priorizem as idéias de processo de aprendizagem, interação entre ensino formal e necessidade da vida, acessibilidade

²⁴⁵ BITTAR, Eduardo C. B. **Direito e ensino jurídico...**, p. 87.

²⁴⁶ Se a história da Academia de São Paulo faz sobressair a ausência de um efetivo ensino jurídico no Império, que apenas esporadicamente produziu juristas de notoriedade nacional e doutrinadores do Direito, faz também destacar seu lado reverso: foi celeiro de um verdadeiro mandarinato imperial de bacharéis. ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, apud BITTAR, **Direito e ensino jurídico**, p. 88.

democrática ao ensino, participação do aluno na formação das idéias, divisão de competências administrativas e educacionais entre corpo docente e discente.

São múltiplos os motivos e razões, que se podem expor, até de modo analítico-comparativo, para provar a insuficiência da metodologia de ensino puramente expositiva, baseada na impositiva e unilateral leitura da lei, em face de uma metodologia dialogada e participativa (experiência, pragmática, dinâmica, dialética, flexível, interativa...), que, se adequadamente empregada na área jurídica, poderia surtir fortes e novos resultados no desempenho acadêmico dos alunos. No lugar de se ver no aluno apenas um receptor do discurso didático jurídico, deve-se, sobretudo, tomá-lo como um sujeito participante e ativo do raciocínio dialético jurídico, ou seja, deve-se prever o aluno como parte da aula, como parte da pesquisa conducente à aula, enfim, como parte dos processos de aprendizagem. Conhecimento aqui é visto como interação, e não como pura descrição de saberes subjetivos.²⁴⁷

Contudo, são alarmantes as condições com as quais se conduzem as metodologias de ensino jurídico atualmente. Deve-se ter presente que os professores, em quase maioria massiva, atêm-se à aula expositiva como recurso didático exclusivo, cujo aproveitamento por vezes é duvidável. A consequência disso são os resultados não satisfatórios avaliados por meio do Provão do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa do Ministério da Educação e Cultura - Inep/MEC. Deve-se dizer ainda que, além dos sindicados óbices para o aproveitamento pedagógico do ensino jurídico, subsistem outros fatores agravantes, já devidamente detectados e recenseados, com taxas e índices estáticos, pelos analistas do ensino jurídico da OAB. Assim, se deseja a produção de ensino jurídico dia a dia mais qualificado, deve-se primar pela adoção de técnicas alternativas de ensino vistas no melhor aproveitamento didático-pedagógico do curso de Direito.

Nesse sentido, o ensino do Direito tem que enfrentar ainda outro desafio incontornável, após vencer seus vícios seculares, herdados de uma visão pedagógica tradicional e autoritária: a defasagem da formação humanística elementar no ensino de 1º e 2º graus. Não se pode conceber o bacharel em Direito desconhecedor de lições elementares de Lógica, de Ética, de História da Filosofia, de Ciência Política, de Sociologia, de Metodologia Científica, de Teoria do Estado, assim como das regras básicas de emprego da linguagem, o da expressão lingüística e da comunicatividade eficaz. O exercício da linguagem, que se faz, entre outras formas, pela constante dinâmica de sala de aula e leitura, é

²⁴⁷ BITTAR, *Direito e ensino jurídico*, p. 89.

ainda incrementado pelo compromisso de produção da monografia de final de curso, exercício que traduz um conjunto de esforços no sentido da melhoria da qualidade de ensino e aproveitamento dos cursos jurídicos. Desse modo, a Universidade cumpre um papel importante no preparo do bacharel, não só por uma tarefa elementar, mas, sobretudo, pela formação humanística que potencialmente é capaz de lhe trazer.²⁴⁸

Ressalta-se que mesmo que a lei exija uma formação específica, ainda há muito a melhorar, pois no caso do Direito, constata-se que além da falta de Didática ocorre a deficiência pedagógica, o que acarreta uma grande quebra em se tratando da aprendizagem. Pois não se pode fazer uma divisão estanque entre a teoria e a prática. A teoria sem a prática é filosófica especulativa e a prática sem a teoria é temeridade.

Necessita-se, portanto de uma e de outra. Melhorar a qualidade das aulas e consequentemente da aprendizagem é uma condição básica para melhorar a qualidade do ensino jurídico brasileiro.

Para Warat, a Universidade deve preparar-se para permitir ser atravessada pelos sentidos que emergem de todas as tensões dramáticas da vida cotidiana.²⁴⁹ Ela é construída muito mais do que apenas por alunos e professores; ela é feita de idéias em um ambiente livre de coerção. É feita de posturas conscientes diante do mundo. Não um outro mundo, é a própria sociedade em autoperspectiva.²⁵⁰

No que se refere à importância das propostas waratiana para a superação das crises do Ensino Jurídico Warat instiga a fazer uma transgressão da propriedade do discurso e ter a capacidade de ir além da intertextualidade,²⁵¹ embaralhando com o imaginário os discursos alheios, engajando-se com aquilo que o texto leva a dizer, isto é, é p jeito de eu influir-me, convertendo-me em um leitor aberto de mim mesmo na reinterpretação da escrita dos outros.

²⁴⁸ BITTAR, **Direito e Ensino Jurídico**, p. 90.

²⁴⁹ WARAT, A condição transmoderna do desencanto com a cultura jurídica. In.: _____. **Epistemologia e o ensino jurídico...**, p. 45.

²⁵⁰ MONTEIRO, Cláudia Servilha. Crônica em promessas. In.: WARAT, Luis Alberto. **Territórios desconhecidos: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e de reconstrução da subjetividade**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p. 17.

²⁵¹ Warat inventou a palavra *culturalesco* para dizer o que define como intertextualidade, que precisam ser identificados – como uma prática estruturante, isto é, como um processo de produção dos sentidos. [...] Ela seria metaforicamente um espaço individual do qual emergem as enunciações. Particularmente, situa a intertextualidade, como uma câmara de ecos que precisa ser sentida em uma dupla direção: como lugar de enunciação e como história. Enquanto história, ela é uma visão que permite encarar o saber na sociedade e a sociedade no saber. A intertextualidade é uma produtividade onde se operacionaliza a polifonia das significações. Trata-se em enfim, de uma matriz anônima, onde se dá o trabalho do significando. WARAT, **A Ciência jurídica e seus dois maridos**. In: WARAT, **Territórios desconhecidos: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e de reconstrução da subjetividade**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p.104 e ss.

O que afirmo do discurso dos outros me obriga a pensá-lo (aceitando ou negando). É leitura dos outros como espelho meu, é também pôr o eu no discurso do outro.²⁵²

Sair da crise, implica em transformar o espaço da sala de aula em um experimento em aberto, construindo o lugar da diferença, com espaço para a sensibilidade, para o amor em mediar, para a interação do aluno com o mestre, afastando-se do condicionamento disciplinar que valoriza a certeza e a completude do Direito.

2.7 PRÁTICA NO ENSINO JURÍDICO

Após longa dissertação sobre diferentes assuntos que permeiam a realidade dos Cursos de Direito, chega-se agora às práticas pedagógicas, mais recentes empregadas no Ensino Jurídico.

O certo é que não existem fórmulas mágicas nem receitas infalíveis para garantir a eficácia das aulas expositivas. Mas há uma série de recomendações que, se seguidas, podem contribuir para que os estudantes se interessem mais pelas aulas, que faltem menos e evitem cochilar enquanto o professor fala.

Alguns professores iniciantes preparam suas aulas escrevendo tudo o que pretendem dizer. Embora esta postura possa contribuir de alguma forma para a organização das aulas e para o controle do tempo a ser despendido, não costuma representar um bom negócio. Além de consumir muito tempo e energia, contribui para que as aulas não pareçam espontâneas.

Contudo independentemente de quão cuidadosamente tenham preparado sua aula, os professores se esforcem no sentido de falar aos estudantes como se estivessem pela primeira vez compartilhando suas idéias, planejar é necessário. Mas o professor precisa cuidar também para que essa pretensa espontaneidade não comprometa sua autenticidade, quando o professor se apresentar sem uma máscara ou fachada, ele tem muito mais probabilidade de ser eficiente.

Por outro lado, os estudantes, ao iniciarem um semestre letivo, encontram-se numa fase de lua-de-mel, em que se mostram muito otimistas e receptivos. Mas, à medida que o

²⁵² WARAT, A Ciência jurídica e seus dois maridos. In: WARAT, **Territórios desconhecidos**: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e de reconstrução da subjetividade. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p. 102.

semestre avança, tendem a ver suas energias e esperanças desvanecerem em decorrência do acúmulo de tarefas e da proximidade dos prazos fatais. Por isso, o professor precisa variar a forma de apresentação para que os estudantes continuem dispostos a prestar atenção nas aulas.²⁵³

Sugere-se que o professor varie a apresentação, valendo-se do humor. Mas deve lembrar que o humor melhor sucedido nos cursos universitários não é constituído por anedotas enlatadas, e sim por comentários satíricos, irônicos ou espirituosos sobre a matéria. E, para alcançar todo o potencial de uma aula, o professor deve usar variedade na altura, ritmo e velocidade de sua voz, na expressividade em seu rosto e em seus movimentos corporais.

Convém ressaltar também a importância da autenticidade do professor. O professor deve usar uma ampla gama de vozes, expressões faciais, gestos e movimentos físicos, mas de forma consistente com seus valores e personalidade.

O professor deve ter clareza de que uma aula expositiva difere de uma palestra ou conferência. Não é possível pensar numa aula ministrada num curso universitário sem pelo menos um quadro-de-giz ou um quadro branco, utilização de recursos audiovisuais, os quais constituem importantes auxílios nas aulas expositivas. Mas é necessário que o professor os veja como recursos, e não como direcionadores do processo de ensino-aprendizagem.

Na mesma linha de raciocínio salienta-se que o sucesso de uma aula expositiva tem muito a ver com a atenção dispensada pelos estudantes à apresentação do professor. A capacidade de atenção varia de estudante para estudante. Mas essa capacidade também varia de acordo com a motivação, concentração, humor, entusiasmo, promovendo a aplicação, prática do que é ensinado, variando as estratégias de ensino, utilizando recursos instrucionais e estimulando a participação.

Movimentar-se durante as aulas também acumula algumas vantagens, pois a atenção do auditório é de alguma forma influenciada pela atenção visual. Também é importante considerar que o professor não se comunica apenas pela voz, mas também pela expressão de seu rosto e de todo o corpo. Assim, a compreensão dos estudantes tende a aumentar quando são capazes de ver a face do professor e o movimento e seus lábios.²⁵⁴

Incentivar a tomada de nota por parte dos estudantes é uma das atividades que lhes favorece a atenção. Além disso, constituem-se de importantes auxílios para a memória. Como os estudantes não são capazes de anotar tudo o que o professor diz, precisam tomar rapidamente uma decisão acerca do que é mais importante e do que conseqüentemente deve

²⁵³ GIL, **Didática do ensino superior**, p. 148.

²⁵⁴ Idem, p. 150.

ser anotado. Sem contar que anotações bem elaboradas tornam-se material muito rico para futuras revisões.

A habilidade do estudante para manter materiais na memória enquanto toma notas, estabelece relações entre o que está sendo apresentado e conhecimentos anteriormente aprendidos e, para organizar as anotações depende das estruturas cognitivas individuais que diferem muito de um estudante para outro.

Mas, de qualquer forma, didaticamente ou pedagogicamente, os professores devem incentivar a tomada de notas por parte dos alunos. Os estudantes devem se sentir encorajados a fazer suas próprias anotações. Contudo, é necessário que os estudantes reconheçam que o mais importante nas anotações não é obter o registro do que foi ensinado, mas o processo em si. Assim como as anotações feitas pelo professor não substituem sua atividade mental durante uma exposição, as anotações dos estudantes não substituem as experiências de ouvir e responder às palavras do professor em tempo real.

O professor desempenha um papel importante no processo de tomada de notas. Ele precisa permitir que todos os estudantes tomem notas facilmente e bem. Isto requer preleções organizadas, com pausas frequentes, não apenas para que os estudantes façam as anotações, mas também para que percebam a mudança de assunto.

Assim, para favorecer a tomada de notas, o professor precisa fornecer aos estudantes as indicações lógicas da estrutura de sua exposição. Isto inclui, por exemplo, a apresentação de fórmulas introdutórias, como “começamos por”, “para iniciar”, e “em primeiro lugar”. Ou a indicação de que se está inserindo uma ilustração, como, “por exemplo,” e “analisemos o seguinte caso”. Ou a indicação do fim de um desenvolvimento, como “portanto”, “para concluir” e “em resumo”.²⁵⁵

A atitude pedagógica de fazer revisões ao longo da própria aula é necessária. Dessa forma, o professor, à medida que um tópico é concluído, proceder à revisão de seus pontos-chave e passar para o tópico seguinte.

Outro tópico que pode ser abordado didático-pedagogicamente é a questão das discussões em classe, principalmente no curso de Direito. A discussão é reconhecida como um dos mais adequados métodos para o ensino universitário. Sua avaliação geralmente é positiva nos manuais de técnicas de ensino. Mas, apesar do reconhecimento dos méritos de discussão, não são poucos os professores que rejeitam sua utilização. Há professores que a

²⁵⁵ GIL, *Didática do ensino superior*, p. 151.

vêm como perda de tempo, abdicação da responsabilidade de ensinar e até mesmo como forma de dissimular incompetência pedagógica.

A experiência acumulada de educadores, apoiada em resultados obtidos mediante pesquisas no campo da Psicologia Educacional, aponta para muitos benefícios da discussão enquanto estratégia para facilitar a aprendizagem. A maioria dos manuais de Didática escritos nas últimas décadas apresentam a discussão como uma das mais recomendadas estratégias, sobretudo no Ensino Superior. Muitos desses manuais até mesmo procuram estabelecer um contraste entre a discussão e outras estratégias de ensino, notadamente a exposição, para apresentar as suas vantagens.²⁵⁶

A discussão contribui para estudar um assunto sob diferente perspectiva; amplia a consciência dos estudantes acerca da tolerância à ambigüidade e à complexidade; incentiva os estudantes a reconhecer e investigar suas suposições; encoraja a ouvir de forma atenta e respeitosa; incrementa a agilidade intelectual; ajuda os estudantes a se manterem conectados com um tópico; estimula o respeito a opiniões e experiência dos estudantes; ajuda os estudantes a aprender os processos e os hábitos do discurso democrático; afirmam os estudantes como co-produtores de conhecimento; desenvolve a capacidade para a comunicação clara das idéias e dos significados; desenvolve hábitos de aprendizagem cooperativa; incrementa a capacidade de respeitar outras opiniões e torna os estudantes mais empáticos; ajuda os estudantes a desenvolver habilidades de síntese e de integração; conduz à transformação.²⁵⁷

Salienta-se que os benefícios proporcionados pela exposição são inegáveis. Pode-se até mesmo afirmar que as razões para sua não-utilização têm mais a ver com a visão de educação do professor ou com a pouca experiência na adoção dessa estratégia do que com qualquer limitação inerente à discussão. Mas isso não significa que a discussão possa ser utilizada indiscriminadamente. Ela não pode ser entendida como um “método para ensinar tudo a todos”. Porém, uma discussão mal conduzida costuma ser dolorosa e frustrante tanto para os professores quanto para os estudantes.

Por sua vez, o insucesso da utilização da discussão por muitos professores decorre principalmente da crença de que este método poder ser utilizado no Ensino Superior, quaisquer que sejam os objetivos da disciplina. Convém, pois, que eles tenham clareza acerca dos objetivos que pretendem alcançar antes de se decidir pelo uso da discussão ou de qualquer outra estratégia de ensino e isso vale para qualquer curso. No caso do curso de Direito, a

²⁵⁶ GIL, **Didática do ensino superior**, p. 154.

²⁵⁷ Idem, p. 154.

associação da discussão com fatos reais, só tem a enriquecer a aula e o entendimento dos acadêmicos.

Por outro lado, transformar a discussão no principal tipo de exercício para o ensino seria, então, ignorar deliberadamente e necessidade fundamental e primária de aprendizagem, isto é, ter certeza de que ela realmente ocorreu. Fazer com que ela se realize é ainda o seu problema básico.

As condições que acarretam a aprendizagem não se identificam às da discussão em classe. A maior exigência para que uma discussão seja coroada de sucesso, resultando assim na transferência do conhecimento, é certamente a aprendizagem anterior.²⁵⁸

Para que a discussão com a classe seja proveitosa, o professor precisa ter uma série de habilidades didáticas. Estas habilidades referem-se principalmente à maneira como iniciar a discussão, formular perguntas, estimular a participação e a superação da resistência dos estudantes.

Uma das formas mais comuns de início de uma discussão consiste em proporcionar aos estudantes uma experiência comum. Isto pode ser feito por meio de preleção, leitura e um texto, apresentação de um filme, demonstração ou dramatização. Também é possível iniciar uma discussão depois da visita a um laboratório, museu, escritório, fábrica ou qualquer outro local que tenha a ver com o assunto a ser discutido. Esta forma de iniciar uma discussão apresenta muitas vantagens. Como todos os estudantes passaram pela mesma experiência, cada um deles sabe provavelmente alguma coisa relativa ao tópico a ser discutido e sente-se mais à vontade para participar da discussão. Professor, por sua vez, encontra mais facilidade para manter o foco da discussão.²⁵⁹

Também é possível iniciar uma discussão com perguntas.

Alguns professores utilizam com sucesso a técnica de formulação de problemas para iniciar a discussão. Após apresentar o problema, o professor vai colocando no quadro possíveis respostas ao problema. Mas ao adotar este procedimento o professor necessita deixar claro que num primeiro momento todas as contribuições serão aceitas mesmo aquelas que de imediato pareçam inadequadas.

As discussões em pequenos grupos é outra ferramenta didática, porém o maior problema com que se deparam os professores que pretendem fazer uso da discussão é o tamanho das classes. Diferentemente do Ensino Fundamental e Médio, em que raramente as

²⁵⁸ BLOOM, Benjamin S. et al. **Toxionomia de objetivos educacionais:** domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972, apud GIL, **Didática do ensino superior**, p. 156.

²⁵⁹ GIL, **Didática do ensino superior**, p. 160-161.

classes têm mais de 40 alunos, os professores do Ensino Superior têm que se adaptarem a ministrar aulas em classes muitas vezes com mais de 100 alunos. Claro que não há teorias ou práticas que recomendem um número tão grande de alunos por sala. Mas a alegada necessidade de redução de custos permanentemente presente no discurso dos empresários da educação vem contribuindo para a manutenção dessa situação.

Nesse sentido, uma alternativa para promover a discussão em salas numerosas é a utilização de técnicas de discussão em grupos. Mas, além de constituir, o que é possível em muitas classes, a discussão em pequenos grupos é recomendável, pois possibilita o alcance de muitos objetivos, tais como: exercitar múltiplas habilidades, valorizar o trabalho em equipe, desenvolver a capacidade de discussão, favorecer o reconhecimento de múltiplas interpretações sobre um mesmo assunto, desenvolver a capacidade de observação do comportamento e aprimorar a capacidade de dar e receber *feedback*.²⁶⁰

Contudo, a atuação dos professores universitários em sala de aula tem sido muito questionada em decorrência da utilização de métodos e técnicas tradicionais de ensino. Mesmo professores dedicados, que gostam de ensinar, que têm apreço pelos estudantes, que pesquisam e ministram conteúdos atualizados sofrem críticas relacionadas aos meios utilizados para facilitar a aprendizagem dos estudantes. Com efeito, durante muito tempo, a atuação pedagógica do professor consistiu fundamentalmente na exposição. Embora a maioria dos professores venha incluindo também a discussão como estratégia de ensino, pode-se dizer que as estratégias e os recursos didáticos de que dispõem os professores ainda são pouco aproveitados no Ensino Superior. Assim, a aprendizagem baseada em problemas, apesar de constituir uma das maiores promessas para a revitalização dos métodos pedagógicos no Ensino Superior, ainda é pouco difundida.

Por sua vez apesar de estudos a Didática e a Pedagogia apresentarem excelentes propostas no intuito de melhorar a qualidade do ensino, o ensino jurídico insiste em continuar no modelo interpretação do código napoleônico, numa pretensão de ensino enciclopédico. As grandes curriculares vão se tornando hipermercados de matérias jurídicas, numa fragmentação absurda da ciência do Direito, não dando tempo aos professores de aprofundarem os temas abordados e nem aos alunos de absorvê-los e de discuti-los. Resta a todos uma única preocupação: cumprir um extenso programa. É preciso ensinar tudo! Não se pergunta se os alunos estão aprendendo, pelo menos, um pouco.²⁶¹

²⁶⁰ GIL, **Didática do ensino superior**, p. 169.

²⁶¹ TAGLIAVINI, João Virgílio. A ousadia de um novo ensino jurídico: interdisciplinaridade e aprendizado por problemas. **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, nº 2, 2004, p. 207-208.

É preciso ficar claro a todos aqueles que pensam numa renovação do ensino jurídico que a verdadeira opção é pela qualidade do conhecimento jurídico, da percepção jurídica, da capacidade de lidar juridicamente com os problemas, de pesquisas e de argumentar juridicamente, no lugar da quantidade das informações conteudistas enciclopédicas, transmitida por professores estressados a alunos desinteressados.

A Pedagogia, num movimento pendular, presa na dicotomia, ora deu importância exagerada ao ensino, centralizando toda atenção e responsabilidade no professor e na eficiência dos métodos e técnicas de “transmissão do conhecimento”, inspirada na *Didactica*, e Comênio, como *Arte de ensinar tudo a todos*, ora deu importância quase exclusiva à “aprendizagem”, fixando-se na liberdade e na capacidade, imaginação, criatividade e motivação do aprendiz.²⁶²

Nesse sentido, os avanços da Psicologia Cognitiva, com as contribuições do construtivismo sociointeracionista, de um lado, e os avanços no campo da Didática, aliados à própria profissionalização dos professores, de outro, deitando luzes sobre o fenômeno do ensino em situação complexa, permitem que se supere o falso dilema entre ensinar ou aprender ou a questão sobre o determina o quê. Concorre para isso o entendimento da natureza do ensinar, que necessariamente, enquanto atividade social tem como compromisso assegurar que todos aprendam.²⁶³

É exatamente aí que entra uma nova metodologia no ensino jurídico, a ser implantada, sem o abandono da metodologia tradicional, com prudência e progressivamente, acompanhada da formação permanente do corpo docente: o desenvolvimento de projetos pedagógicos a partir da problematização, com a participação ativa dos alunos, num *Problem Based Learning* - PBL, no Brasil conhecido como Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP, de uma pedagogia viva, aberta para a construção do método do conhecimento, na esteira da interdisciplinaridade.

A ABP ou PBL surgiu na escola médica da Universidade de MacMaster, no Canadá, década de 1960, sendo mais tarde implantada em Maastricht (Holanda), Newcastle (Austrália) e Harvard (EUA), principalmente nos cursos de ciências médicas. Mais tarde disseminou-se por outros países e chegou ao Brasil, onde é aplicada em cursos da área médica no Paraná, em São Paulo e no Ceará.²⁶⁴

²⁶² TAGLIAVINI, João Virgílio. A ousadia de um novo ensino jurídico: interdisciplinaridade e aprendizado por problemas. **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, nº 2, 2004, p. 209.

²⁶³ PIMENTA, Selma Garrido e. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 210.

²⁶⁴ CARLINI, Angélica Lucía. Professor de direito: docência profissional ou profissional na docência? **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 3, nº 3, 2005, p. 228.

A ABP é um paradigma de ensino-aprendizagem que tem no aluno o foco central e pretende capacitá-lo a construir seu conhecimento – como o próprio nome sugere - a partir da solução de problemas.

Nesta linha de trabalho, os alunos são divididos em grupos com oito e dez componentes e deverão cumprir determinada tarefa durante um período do curso. Concluindo um ciclo ou uma unidade, o grupo se desfaz e seus integrantes se reorganizam em outros grupos, cada um deles coordenado por um professor-tutor a quem compete apresentar os problemas e garantir a participação de todos na busca de soluções.

A metodologia propõe que os estudantes se reúnam em sessões semanais, quando tomam ciência do problema a ser estudado. Eles devem discutir o caso e identificar os objetivos de aprendizagem, ou seja, entender por que e para que se faz necessário resolver aquele problema. Em outras palavras, definem quais os objetivos de aprendizagem e como resolver o problema a partir de pesquisa individual e da discussão com o grupo.

O foco central da ABP está na capacidade do aluno construir conhecimento por si mesmo, durante e após o curso. Para tanto, é preciso que desenvolva a capacidade de buscar informações, refletir criticamente sobre elas e aprender a trabalhar em grupo, já que parte de sua própria aprendizagem se fará a partir das pesquisas, reflexões e conclusões de seus colegas.²⁶⁵

Não existem, no paradigma da APB, currículos tradicionais, aulas expositivas e outras formas comumente utilizadas para transmissão do conhecimento. A instituição de ensino deve, porém, designar a comissão de elaboração de problemas, grupos tutoriais, tutores e uma comissão de currículos, o que exige reorganizar seu sistema de interação acadêmica e seus espaços de ensino-aprendizagem.

O problema é elemento central no paradigma da ABP. Ele deve ser formulado de modo e permitir uma discussão produtiva no grupo, de onde se depreendam quais os objetivos de estudo.

Nesta linha de pesquisa, é fundamental que o tutor assuma o perfil de pesquisador e conheça os recursos disponíveis para a pesquisa individual dos alunos, além dos disponibilizados pela própria instituição, por outras instituições, portais da rede mundial de computadores, instâncias do poder público, etc.

A postura do tutor é aspecto importante para o trabalho harmônico do grupo e para evitar que um ou outro estudante monopolize a atenção ou tome decisões isoladamente. Esse

²⁶⁵ CARLINI, Angélica Lucía. Professor de direito: docência profissional ou profissional na docência? **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 3, nº 3, 2005, p. 228.

cuidado em relação ao trabalho desenvolvido pelo grupo exige, ao mesmo tempo, que o tutor tenha cuidado para não monopolizar, ele próprio, o processo e as discussões.²⁶⁶

Nessa perspectiva, à comissão de currículo, integrada por professores e alunos, cabe a missão de propor o currículo e as atividades, como também a de supervisionar os tutores e a aplicação do método didático-pedagógico. A comissão deve trabalhar com os departamentos ou segmentos em que o curso se insere, já que necessita da assessoria dessas instâncias para elaborar os módulos temáticos - que não são disciplinas, mas temas disciplinares presentes nos problemas propostos.

Como os alunos recorrem a saberes de várias disciplinas para resolver o problema em tela, garanta-se a efetiva interdisciplinaridade do processo ensino-aprendizagem.

Quando não estão atuando na função de tutores, os professores podem realizar conferências sobre aspectos teóricos ou atender a grupos para sessões plenárias no molde de oficinas de trabalho, com o objetivo de discutir pontos específicos do caso. Também podem discutir com cada aluno, isoladamente, aspectos pontuais do problema.

Em outras palavras, a ABP permite que não apenas os alunos, mas também os professores trabalhem em grupos, atuando juntas nas atividades acadêmicas propostas ao longo do curso.

Nesse sentido, a ABP desdobra-se em sete passos: leitura do problema, com identificação e esclarecimento de termos desconhecido; identificação dos problemas propostos pelo enunciado; formulação de hipóteses explicativas para os problemas identificados no passo anterior; resumo das hipóteses; formulação dos objetos de aprendizagem (o que o aluno deverá estudar para aprofundar os conhecimentos incompletos formulados nas hipóteses explicativas); estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizado; e retorno ao grupo tutorial para rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo anterior.²⁶⁷

A ABP poder ser o viés para resgatar, no contexto de nossos cursos jurídicos, a discussão sobre ética, aplicabilidade do Direito e efetivamente da justiça. A utilização desse paradigma permite uma dimensão mais ampla para a aprendizagem jurídica, respeitando as vivências pessoais de cada aluno, sinalizando para a permanente percepção dos problemas sociais, estimulando o trabalho em equipe e permitindo aos estudantes maior autonomia quanto à construção do conhecimento.

²⁶⁶ CARLINI, Angélica Lucía. Professor de direito: docência profissional ou profissional na docência? **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 3, nº 3, 2005, p. 229.

²⁶⁷ CARLINI, op. cit., p. 230.

O paradigma serve também para instigar no aluno o desejo de observar e pensar acerca da realidade de seu tempo e para capacitá-lo a intervir na realidade social a fim de modificá-la. Além disso, a ABP estimula o processo de pesquisa contínua, permitindo que o profissional absorva e entenda as transformações por que passa a sociedade, sem temê-las.²⁶⁸

A ABP apresenta semelhança com a metodologia da problematização, difundida por educadores progressistas na América Latina. Mas há diferença significativa entre os dois métodos. Na metodologia problematização, primeiramente, os estudantes são orientados pelo professor a analisar a realidade que envolve o tema que está sendo estudado, com vistas a identificar as contradições de várias ordens, que serão problematizadas, ou transformadas em problemas. A seguir, são estimulados a refletir sobre as possíveis causas da existência do problema em estudo. Numa etapa seguinte, os estudantes se organizam tecnicamente para buscar as informações de que necessitam: vão à biblioteca, consultam especialistas, observam o fenômeno que está ocorrendo, aplicam questionários, assistem à palestra etc. As informações obtidas são tratadas, analisadas e avaliadas quando à sua contribuição para resolver o problema. Chega-se então, à formulação de hipóteses de solução. Todo o estudo realizado deve fornecer elementos para que os estudantes, crítica e criativamente, elaborem as possíveis soluções. A última etapa do processo é a da aplicação à realidade, que implica o compromisso dos alunos com seu meio, visando transformá-lo de alguma forma.²⁶⁹

As vantagens da aprendizagem baseada em problemas são: compreensão dos assuntos; retenção dos conhecimentos, transferência do conhecimento; responsabilidade pela própria aprendizagem; desenvolvimento de habilidades e do espírito de equipe; automotivação; relacionamento entre os estudantes; interdisciplinaridade; estabelecimento de novas formas de relacionamento entre professores e estudantes; aprendizado de “longa vida”.

No que se refere à interdisciplinaridade, esta é entendida como uma atitude diante de alternativa para conhecer mais e melhor, atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo - ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo - atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio - desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho - atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitudes, pois, de

²⁶⁸ CARLINI, Angélica Lucía. Professor de direito: docência profissional ou profissional na docência? **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 3, nº 3, 2005, p. 230.

²⁶⁹ GIL, **Didática do ensino superior**, p. 176.

compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida.²⁷⁰

Não há mais a juridicidade isolada, no mundo onde a informação é o poder e a interdisciplinaridade é uma necessidade. As normas jurídicas, em si mesmas consideradas, são vazias. É a sua interpretação ou sua derrogação por nova norma, que tem vida, e essa vida é dada por fatores transjurídicos de natureza social, política, econômica e cultural. Logo se o advogado não conhecer de filosofia, de ciência política, da sociologia, dentre outras ciências, corre o risco de se tornar um reprodutor burocrático e possuir menor interpretação dominantes relativas às normas jurídicas.²⁷¹

Um projeto pedagógico que pretenda um mínimo de sucesso necessita percorrer o caminho inverso, rumo à unidade do conhecimento, numa nova perspectiva epistemológica, dentro de uma proposta interdisciplinar, a partir de um trabalho junto ao corpo docente e discente, no sentido de promover a integração das disciplinas por meio dos seus conteúdos, trabalhando temas comuns. A interdisciplinaridade poderá ser trabalhada de forma horizontal, nas disciplina do mesmo ano, e de forma vertical, nas disciplinas dos cinco anos e curso. A interdisciplinaridade poderá ser auxiliada pelo estudo e discussão de temas transversais, uma forma didática de superar a fragmentação disciplinar.²⁷²

Ainda na tentativa de apontar soluções didático-pedagógicas sobre a crise no ensino jurídico, apresenta-se a metodologia da problematização, a qual tem como ponto de partida aspectos da realidade social. Os estudantes observam um aspecto da realidade social tomando-o como foco, o analisam sob diversos ângulos e, a partir daí, identificam os problemas que caracterizam essa realidade. Um ou mais desses problemas são transformados em objeto de estudo, dependendo do número de grupos.

Cada problema escolhido é analisado pelo grupo, que deve identificar possíveis causas e determinantes, decidindo sobre os pontos que merecem estudo. Em seguida inicia-se a fase de teorização, onde o estudo/investigação pode transcorrer de diversas maneiras, a partir de diferentes fontes e com auxílio de diferentes ferramentas. Uma vez descritos, analisados e discutidos, os dados servem de base para as hipóteses de solução do problema. Por fim, tem lugar à fase de aplicação da solução encontrada à realidade, etapa considerada a mais importante e que distingue das demais na Metodologia de Problematização.

²⁷⁰ TAGLIAVINI, João Virgílio. A ousadia de um novo ensino jurídico: interdisciplinaridade e aprendizado por problemas. **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, nº 2, 2004, p. 212.

²⁷¹ Citado por Horácio Wanderlei Rodrigues em **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993, p. 180.

²⁷² TAGLIAVINI, op. cit., p. 213.

Nessa fase é definida uma alternativa entre as várias identificadas, que servirá para intervir na realidade social estudada. Assim, o aspecto da realidade tomando como ponta de partida para a escolha do problema será transformada pela ação dos que o estuda.²⁷³

Warat em suas críticas e ensinamentos comenta que quando as experiências vinculares são satisfatórias, temos que tentar tirar algumas lições, caso contrário repetiremos a experiência mil e uma vezes. As experiências são insatisfatórias porque de algum modo se transformaram em um campo cego e não podemos nos entender nele.²⁷⁴

Contudo, temos que olhar para o passado, para nosso roteiro de família e para nossos espaços vitais pessoais, para nossos espaços de individualização. Porém, sempre empregamos defesas para fugirmos da realidade e dos conflitos. Mudar essas atitudes em defesa de aprendizagens não é nada fácil nem automático.

Nesse sentido, Warat comenta que todos nós temos medo de aprender e de aceitar o novo e as mudanças ou de tentar nos entender realmente e a realidade profunda do outro²⁷⁵. Pelo contrário, como uma atitude puramente humana, preferimos ignorar e nos defender-nos.

E, no momento em que vencemos esses paradigmas culturais e nos orientamos em busca das soluções compreendemos que a solução é possível.

Outra metodologia que merece destaque é o estudo de caso, o qual é uma proposta utilizada em muitos cursos de Direito no Brasil, em especial nas áreas de pós-graduação. Preferencialmente, se tornam objeto de análise e discussão pelos alunos nos casos pesquisados na jurisprudência nacional.

Essa técnica tem por objetivo colocar o aluno em contato com uma situação profissional real ou simulada. Real, quando o professor toma uma situação profissional existente e a apresenta aos alunos para ser encaminhada com soluções adequadas. Simuladas, quando o professor, tendo por objetivo a aprendizagem de determinados conceitos, ou teorias, ou habilidades, ou valores, compõem uma situação simulada com vários aspectos reais.²⁷⁶

No ensino jurídico, cujo objetivo é, em especial, a formação de cidadãos profissionais capacitados para a prevenção e solução de conflitos, os projetos encontram terreno fértil nos “problemas e casos” a serem postos para pesquisa como desafio para a solução por parte dos alunos. Os especialistas em Ensino do Direito têm destacado cada vez mais a importância

²⁷³ CARLINI, Angélica Lucía. Professor de direito: docência profissional ou profissional na docência? **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 3, nº 3, 2005, p. 231.

²⁷⁴ WARAT, **Surfando na pororoca...**, p. 85.

²⁷⁵ WARAT, op. cit., p. 93-94.

²⁷⁶ CARLINI, op. cit., p. 232.

dessa metodologia, defendendo a proposta de se partir de casos concretos para o ensino da teoria, como forma de despertar maior interesse dos alunos. Ao tribunal, sempre são levados casos, e esses casos podem se transformar em motivos para a busca do conhecimento teórico. É o método de caso tão utilizado em países de origem anglo-saxônica. Descontadas as diferenças entre o Direito brasileiro e o anglo-saxônico, o caso pode ser excelente ponto de partida para o ensino jurídico.²⁷⁷

É nessa linha de pensamento que se salienta que o método de caso constitui nos dias atuais importantes estratégias para favorecer a aprendizagem em cursos universitários. Seu uso, no entanto, é muito antigo.

Na Grécia Antiga, Platão valia-se de casos reais para injetar entusiasmo nas discussões filosóficas. Também na China, há mais de 2.500 anos, os filósofos Lao-Tsé e Confúcio costumavam apresentar dilemas a seus discípulos, que os discutiam visando encontrar soluções. O uso moderno desse método, no entanto, iniciou-se nos cursos de Direito, com Christopher Langdell, que o introduziu na Universidade de Harvard, em 1880, com a alegação de que os alunos poderiam aprender melhor estudando as decisões dos tribunais do que lendo textos jurídicos.²⁷⁸

Os fundamentos teóricos do método de caso são os próprios fundamentos da educação baseada em problemas, já que constitui a estratégia mais identificada com essa modalidade de ensino. Logo, poucas estratégias de ensino apresentam fundamentação filosófica e psicológica tão significativa como o método de caso. Por um lado, este método insere-se na perspectiva humanista de educação, que se fundamenta na crença de que os estudantes não são criaturas passivas, prontas para serem modeladas pelos professores. No método de caso está implícita a rejeição da idéia de que os alunos devem primeiro aprender passivamente para depois aplicar o conhecimento.²⁷⁹

Nesta metodologia de trabalhos, o método de casos associa diretamente o conhecimento à ação. Ele se baseia no princípio de que a educação significativa consiste na aquisição cumulativa de conhecimentos e na reorganização de experiências de aprendizagem. Nesse sentido, um dos fundamentos do método de caso, é, pois, a crença na capacidade que os estudantes têm para o desenvolvimento de habilidades por meio de suas experiências pessoais. Além disso, e também em apoio a esse método, costuma-se lembrar que muitos conhecimentos e julgamentos não podem ser diretamente ensinados, mas aprendidos por

²⁷⁷ TAGLIAVINI, João Virgílio. A ousadia de um novo ensino jurídico: interdisciplinaridade e aprendizado por problemas. **Anuário ABEDI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, nº 2, 2004, p. 220.

²⁷⁸ GIL, **Didática do ensino superior**, p. 182.

²⁷⁹ GIL, op. cit., p. 183.

intermédio da experiência prática. Assim, o método de caso utiliza o mundo real e complexo com seu foco e os estudantes nele envolvidos são desafiados a desenvolver habilidades para lidar com problemas práticos.

O método de caso mostra grande coerência com a postura moderna em educação, que procura focar mais a aprendizagem do que o ensino. O professor, ao adotar este método, não se direciona pelas preocupações imanentes à perspectiva clássica de ensino, que se referem principalmente ao que ensinar e ao quanto ensinar. A primeira regra no delineamento do estudo de caso é partir de onde está o estudante. O professor precisa definir quem é o estudante e quais suas necessidades, isto, conhecer a realidade de seus educandos. A partir deste ponto é que se constrói o conhecimento requerido.

A problematização dos conhecimentos em contato com a realidade como não poderia deixar de ser num estudo dialógico, é um pilar de sustentação da práxis pedagógica.²⁸⁰

Para Freire, problematizar a partir da própria realidade do aluno é permitir que ele possa refletir sobre sua situação como ser pensante, suscetível de libertar-se da opressão presente. Sendo assim ele comenta que:

A percepção ingênua e mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a liberdade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens de apropriam dela como realidade histórica, por isso mesmo, capaz de ser transformada por ele.²⁸¹

Esta percepção, que até o momento era-lhe invisível passa existir em função de sua existência histórica, e por isso passível de ser transformada e superada.

Na mesma linha de raciocínio Freire através de sua filosofia, comenta que:

A educação problematizada se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com quem e em que se acham. A tendência, então, do educador-educando e como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmo e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar em ação.²⁸²

²⁸⁰ MARTINEZ, Práxis pedagógica e cooperação: proposições de um novo paradigma para o ensino jurídico. Disponível em <http://www.ensinojuridico.pro.br>. Acesso em: 18 jul. 2007.

²⁸¹ FREIRE, **Pedagogia do oprimido**, p. 74.

²⁸² Idem, p. 71-72.

Sendo assim, a metodologia da problematização aplicada no Ensino Jurídico, apresenta grande validade, ao permitir que o exame da realidade sobre diversos ângulos, suas possíveis causas e determinantes contextuais, além de gerar possíveis alternativas de intervir na realidade estudada, capazes de despertar no estudante o seu potencial político-social de cidadão.

Contudo, a problematização se faz por essencial em qualquer forme de ensino dialógico, visto que possibilita aos alunos questionar a realidade posta em face de alternativas de solução, deixando de lado a dogmatização do saber por uma construção libertária do mesmo.

É por isso que, no sistema de ensino jurídico tradicional, formado sob influência do liberalismo ortodoxo e de concepções legalistas, como o estado de Direito, a preocupação máxima se limita às questões dogmáticas.²⁸³

Assim, pela problematização acadêmica cooperada, não só no ensino jurídico, mas em qualquer outro curso Superior, é permitida aos alunos a obtenção do autodidatismo necessário para o enfrentamento da realidade social, na busca de solução para suas vulnerabilidades individuais, então suplantadas pela atuação coletiva, consciente e cidadã de todos em favor de todos, “pois ninguém liberta ninguém se liberta sozinho: os homens de libertam em comunhão”.²⁸⁴

Por outro lado, apesar de seu evidente potencial, o método de casos não pode ser usado indiscriminadamente. Com base nos pressupostos teóricos que o fundamentam e na experiência de educadores, considera-se que o método é mais apropriado quando: a participação ativa dos estudantes é desejada; enfatiza-se o uso habilidades crítico-analítico e de solução de problemas; a capacidade de aprender a aprender deve ser estimulada; há tempo suficiente para a discussão dos casos; os estudantes dispõem de informações suficientes para analisar o caso; existem várias soluções aceitáveis para o caso; os professores dispõem de prática suficiente para a sua adequada condução; o professor aceita desempenhar o papel de líder de discussão, e não o de um leitor de casos ou principal agente de processo de análise.²⁸⁵

Salienta-se, contudo, que como qualquer estratégia de ensino, a correta utilização do método de casos depende da natureza dos objetivos que se deseja alcançar. O método de caso constitui estratégia muito adequada para o alcance de objetivos cognitivos e afetivos. Mas sua maior aplicabilidade dá-se nos níveis mais elevados do domínio cognitivo. No nível de

²⁸³ FARIA, José Eduardo. O ensino jurídico e a função social dogmática. In: **Encontros da UnB: ensino jurídico**. Brasília: s/e, 1993, p. 141.

²⁸⁴ FREIRE, **Pedagogia do Oprimido**, p. 52.

²⁸⁵ GIL, **Didática do ensino superior**, p. 184.

análise, pois, espera-se que os estudantes sejam capazes de identificar os componentes de um problema (diferenciar, organizar, atribuir). No nível de avaliação, espera-se que os estudantes sejam capazes de concluir com fundamento em critérios ou padrões (avaliar, criticar, julgar). No nível de criação, pois, espera-se, ao final das tarefas, que os estudantes sejam capazes de reorganizar os elementos num novo padrão, estrutura ou propósito (generalizar, produzir, planejar).

Embora partindo de casos simulados, os resultados costumam ser promissores, pois o aluno envolve-se de maneira séria tentando solucionar o problema em questão.

Nesse sentido, na metodologia de ensino do Direito, insistimos na idéia, deve adequar-se ao caráter de uma ciência centrada no argumento, na dialética, na retórica no seu mais profundo sentido de técnica assestada contra o dogmatismo. Não nos basta estabelecer como um senso comum teórico que precisamos superar o dogmatismo sem construirmos uma metodologia de ensino no Brasil capaz de nos conduzir através essa idéia. Conceber sem executar não é senão especular.

Por melhores que sejam as condições materiais e os recursos didáticos de que hoje nos podemos valer, não há reforma real do ensino de Direito que não comece e termine nos professores e nas metodologias usadas para o aprendizado. É necessária que criemos o ambiente e as oportunidades para chamar à crítica os alunos letárgicos e desenvolvimento a capacidade analítica dos mais atilados. De uma ou outra forma não conheço verdade mais clara nessa matéria senão aquela que preconiza sermos nós, os professores, os líderes do processo educacional e a nós cabe a responsabilidade do quê, do como e do por que ensinamos.²⁸⁶

Implantar laboratórios jurídicos é uma outra saída para sanar a crise no ensino jurídico.

Salienta-se que o aprender desenvolve um tipo de inteligência orientada para a solução de problemas. Talvez uma experiência importante seja a importação de laboratório jurídico, onde haveria a discussão de casos concretos entre grupos pequenos de alunos. Uma sistemática para o funcionamento desses laboratórios poderia ser: apresentação de um caso (real, trocando apenas os nomes - esta nota entre parêntesis é minha) por um advogado (não docentes) convidado, formação de grupos de alunos para propor soluções para o caso, apresentação das propostas, e participação de um juiz convidado que daria a sua sentença. Nesse processo, os alunos teriam de utilizar novas tecnologias de pesquisas e, muitas vezes,

²⁸⁶ SIMÕES, Sandro Alex de Souza. O método de caso como alternativa para o ensino do Direito no Brasil: virtudes, problemas e desafios. **Anuário ABEDI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, nº 2, 2004, p. 297.

busca abordagens não dogmáticas, quando o direito positivo não dessa conta do caso concreto. Ainda que fosse vinculado ao Núcleo de Prática Jurídica, os laboratórios não substituíram as atividades no Núcleo.²⁸⁷

Por outro lado, é muito comum que a proposta de ensino a partir de problemas suscite violentas reações por parte do corpo docente. Mas, em geral, são reações causadas pelo desconhecimento do alcançar total da proposta. Não se pretende substituir a “aula tradicional” ou a exposição sistemática das matérias. Trata-se de enriquecimento de metodologia e não de empobrecimento.

O ensino jurídico tradicional traz, no seu centro, o conceito abstrato, metafísico, num único e inquestionável paradigma do positivismo jurídico, rejeitando, de pronto, qualquer questionamento, como heresia passível de condenação pelos tribunais da inquisição, da teoria pura do direito. Mas, a terra vai continuar girando e a América continuará existindo, mesmo que os europeus católicos não queiram saber disso e condenem Giordano Bruno à fogueira e Galileu à prisão. A verdade é filha do tempo e não da autoridade, como diz Bertold Brecht, em *Vida de Galileu*.²⁸⁸

A aventura do conhecimento é um desafio para corajosos navegantes, dispostos e enfrentar as ondas contrárias dos mares estabelecidos, na busca da periferia, existente, mas ainda desconhecidos, ou não admitidos. Quando a ciência avança, a cartografia se amplia e se redesenha. Os primeiros mapas são muitos imperfeitos, distorcidos. Instrumentos mais precisos vão permitindo novos desenhos e melhor orientação aos navegantes, e mais descobertas, até a foto do satélite.

Essa comparação pode ser aplicada ao ensino jurídico, pois se os professores, juntamente com seus alunos não se aventurarem, não enfrentarem os desafios do desconhecido em busca do novo, nunca haverá perspectivas de melhoria. São necessários que se enfrentem ondas contrárias, novos caminhos por dantes nunca navegados.

Por sua vez, a coragem do cientista é a de quem sai do rochedo imóvel e seguro, da beira da praia, e avança pelo mar para saber o que há para lá da linha do horizonte conhecido. Às vezes voltar para a praia não significa perder, mas sim recomeçar, isto é, tentativa desconhecida é permeada por erros e acertos. E por isso, se nunca ninguém tentar, nunca se saberá se esta ou aquela metodologia surtirá resultados positivos ou negativos.

²⁸⁷ JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Faculdade de direito ou fábrica de ilusões?** Rio de Janeiro: Ides/Letra Capital, 1999, p. 39.

²⁸⁸ TAGLIAVINI, João Virgílio. A ousadia de um novo ensino jurídico: interdisciplinaridade e aprendizado por problemas. **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, nº 2, 2004, p. 225.

A coragem de pensar o Direito ainda não estabelecido faz parte dessa aventura. Ensiná-lo, já seria bastante. Ser aprendiz, junto com os alunos, é a glória do educador.²⁸⁹

Este deveria ser nosso desafio maior de intelectuais e de pesquisadores deste fim de século e início de milênio: reinventar um conhecimento que tenha feições de beleza, reconstruir uma ciência que tenha sabor de vida e cheiro de gente, num século necrófilo, que se especializou na ciência e na arte de morte, da guerra e da destruição e deixou de lado sentimentos humanos, sensibilidade, humildade, generosidade...

Portanto a formação de um operador-jurídico-cidadão-ativo implica uma educação voltada não só para a apreensão dos direitos, dos deveres, dos procedimentos e sanções, como também para o desenvolvimento de habilidades críticas, amparadas por sólida capacidade argumentativa, distante do proselitismo, para adequada compreensão do fenômeno jurídico e também político, se é que é possível separar as duas coisas.²⁹⁰

Por decorrência, faz-se premente perceber que o ensino jurídico comporta a inquietação e a exigência de se reconhecer no Direito, com a noção de práxis de ação recíproca entre os homens. O ensino nessa área se constitui em uma experiência permanente de “aprender a aprender”, de trabalhar a prática, de refletir acerca das ações ali implementadas, seja pela necessidade de pensar o fazer, pela fixidez e mutabilidade dos ordenamentos que compõem o edifício jurídico. Ou, ainda, pela contribuição permanente à regulação social e à justiça.

O Direito é mais do que procedimentos, ritos e sanções, pois se trata de um discurso performativo que exprime o valor e o sentido da vida, pois o Direito deve estreitar o elo social e oferecer aos indivíduos os pontos de referência necessários à sua identidade e autonomia.

Ao curso de Direito cabe o desafio de estabelecer os pontos de existência com a sociedade e, ao participar da formação de indivíduo, também se apropria da função de colaborar com a ligação das partes ao todo, com a ligação dos saberes.

Esta religação do saberes traz à tona a questão da transdisciplinaridade, entendida como movimento de crescimento espontâneo do saber e concebida nos termos da Carta de Transdisciplinaridade, que, dentre outros princípios fundamentais propugna:

a) que a transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar e faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si, não no sentido

²⁸⁹ TAGLIAVINI, João Virgílio. A ousadia de um novo ensino jurídico: interdisciplinaridade e aprendizado por problemas. **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, nº 2, 2004, p. 226.

²⁹⁰ MEDEIROS, Fernanda Luiza Fontoura de. et. al. Transdisciplinaridade e ensino do direito: a experiência do NEPAD da PUCRS. **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, nº 2, 2004, p. 160.

da procura da mestria entre as várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa;

b) o reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade;

c) que a ética transdisciplinar recusa toda e qualquer atitude que rejeite o diálogo e a discussão, qualquer que seja sua origem, pois o saber compartilhado deve levar a uma compreensão compartilhada sob o rigor da argumentação, a abertura para a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível e a tolerância no reconhecimento do direito a idéias e verdades diferentes da nossa.²⁹¹

Cumprê destacar que a união de pessoas no mundo acadêmico, com interesses comuns, acaba personificando tais agentes como verdadeiras molas propulsoras das transformações sociais, convertendo os participantes do mundo acadêmico em multiplicadores de uma nova forma de viver e enxergar a realidade.

Nesta linha de raciocínio, acreditamos que o papel da Universidade é de uma instituição capaz de catalisar e reunir a síntese dos processos dialéticos entre a geração e entre os pensamento e pensadores. Ou seja, é a Universidade a instituição, por excelência, que garante a preservação do legado herdado pelas gerações anteriores, a inovação e as antíteses formadas pelas novas gerações.

A transdisciplinaridade, por sua vez, se concretiza principalmente no agir docente. Os projetos pedagógicos de um curso acadêmico podem até ser tradicionais, sem implicar prejuízos no desenvolvimento de projetos se atuação do docente contemple a adoção deste tipo de conhecimento e ênfase transdisciplinares.

Contudo, isso implica reconhecer e respeitar a metodologia utilizada em cada área do conhecimento, jurídico ou não, além é claro de agregar ao ensino tradicional, isto é aquele em sala de aula, com o da pesquisa, tão necessário e importante no desenvolvimento e aperfeiçoamento da aprendizagem, seja ela no curso de Direito, como em qualquer área do saber humano.

A adoção de uma nova proposta de ensino-aprendizagem deve ser amplamente discutida, pensada, planejada e desafiada. Enfrentar as dificuldades decorrentes de sua implantação é apenas um segundo passo, isto é um desafio, que pode ser superado, com esforço, dedicação, competência, serenidade...

²⁹¹ MEDEIROS, Fernanda Luiza Fontoura de. et. al. Transdisciplinaridade e ensino do direito: a experiência do NEPAD da PUCRS. *Anuário ABEDi*. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, nº 2, 2004, p. 162.

Por fim salienta-se que é pelo uso de práticas trans e interdisciplinares que o professor e o aluno passam a ser cooperadores fundamentais para o desenvolvimento das atividades dialógicas. Freire comenta que:

Dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco. Aproximar-se dele, mas sentir, a cada passo, a cada dúvida, a cada expressão sua, uma espécie de susto, e pretender impor o seu status, é manter-se nostálgico de sua origem. Daí que esta passagem deva ter o sentido profundo do renascer. Os que passam, têm de assumir uma forma nova de estar sendo, já não podem atuar como atuavam; já não podem permanecer como estavam sendo.²⁹²

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de o professor envolver-se com a realidade de seus alunos, cooperarem no seu desenvolvimento, e aqui, ocorre o ponto de rompimento da velha escolha jurídica, das aulas magistrais ou expositivas, com um processo, senão novo, ao menos mais democrático e dialógico, no qual o professor não é somente um operador do Direito que, nas horas de folga, faz “bico” nas salas de aula²⁹³. Agindo assim, o professor faz parte do processo cooperativo de transformação social, garantindo à maior parte dos alunos o acesso eficaz ao conhecimento proposto no conteúdo programático, cujo alicerce principal está na realidade existencial do grupo.

Em contrapartida, o uso da práxis dialógica se faz pela organização da colaboração. Nesse sentido, Freire afirma que:

Na teoria da ação dialógica, portanto, a organização, implicando autoridade, não pode ser autoritária; implicando liberdade, não pode ser licenciada. Pelo contrário, é o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza²⁹⁴.

Sendo assim, não há cooperação sem organização. Não há mudanças sem que através da autonomia, da coragem, do amor, do planejamento e da auto-estima, os envolvidos percebam que ela é possível de ser processada.

Contudo, o processo de planejamento exige, quando se pretende o bem de todos, que a participação aconteça em cada momento e em cada ação.

²⁹² FREIRE, **Pedagogia do Oprimido**, p. 48.

²⁹³ De acordo com os dados do Censo Estatísticos do Ensino Superior do MEC/1998, a dedicação integral à docência é uma possível e penas uma pequena parcela dos professores. MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. *Práxis dialógica e cooperação...*, p. 8.

²⁹⁴ FREIRE, op. cit., p. 178.

Freire se referindo a este processo comenta que:

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não bancária, é que, em quaisquer dos casos, os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. Porque esta visão de educação parte da convicção de que não pode sequer presentear o seu programa, mas tem de buscá-lo dialogicamente.²⁹⁵

Nesse sentido, o professor deve orientar seus alunos no tríplice questionamento, que segundo Dalmás²⁹⁶ são: o que se quer alcançar? (utopia); a que distância está do que se quer alcançar (diagnóstico); e o que será feito para diminuir a distância? (programação).

Esses questionamentos, nos Cursos de Direito, devem ser enfrentados no planejamento, possibilitando assim, uma visão de conjunto do que será o objeto do estudo e da transformação do conhecimento. O enfrentamento conjunto de tais questionamentos possibilita o início da organização da cooperação, sua práxis dialógica indutória e que pode ser aplicado em qualquer tipo de problema.

A necessidade de um estudo interdisciplinar no ensino jurídico, de acordo com Martinez²⁹⁷ é algo antevisto já na década de setenta, tido desde então como uma verdadeira tábua de salvação a fim de que se atinja uma formação jurídica para os novos tempos.

Portanto, o uso dessa práxis dialógica se faz pela aplicação da interdisciplinaridade para Freire e ou carnavalização para Warat. É pelo universalismo na atividade de ensino cooperada, a qual insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensar o seu mundo. Um conhecimento do todo com destino ao estudo integrado das partes, respeitando seu contexto histórico.

Todavia, a implantação da interdisciplinaridade nos cursos de formação jurídica é ressentida ainda na atualidade. A maneira como os Cursos de Direito estão estruturados hoje, a interdisciplinaridade inexistente.

Sem dúvida, o uso da interdisciplinaridade ou carnavalização, da ABP, dos estudos de caso, dos laboratórios jurídicos e de outras metodologias práticas no Ensino Jurídico possibilita que haja uma integração com os conhecimentos de outros ramos do saber jurídico,

²⁹⁵ FREIRE, **Pedagogia do Oprimido**, p. 120.

²⁹⁶ DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 30.

²⁹⁷ MARTINEZ, Práxis pedagógica e cooperação: proposições de um novo paradigma para o ensino jurídico. Disponível em <http://www.ensinojuridico.pro.br>. Acesso em: 18 jul. 2007.

capazes de auxiliar a investigação do Direito em face de sua aplicação social. Além disso, vai primar com uma contextualização do que é ensinado e pesquisado, na qual irá acontecer uma relação dialética entre as partes e o todo. A sincronia entre essas dimensões lavará a formação de profissionais que terão os pés-no-chão, contribuindo para o desenvolvimento da ciência e consequentemente para o progresso humano.

Contudo essas vivências são privilégios de poucos no ensino jurídico atual. Sua implantação não só é possível num curso espaço de tempo como também pode ser realizada por qualquer instituição de ensino disposta a prestar um ensino jurídico mais qualitativo e democrático. Superar a ‘educação bancária’ do saber jurídico ou não, é necessidade vital para a libertação das consciências e transformação do meio social. Sua eficácia, contudo, só poderá ser avaliada no longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio, o objetivo central foi o de estudar a evolução histórica do ensino jurídico no Brasil, suas crises, reformas e alterações curriculares até a atualidade dando ênfase à prática docente e repensando a formação profissional do professor de Direito sob uma perspectiva didático-pedagógica.

A investigação das diversas concepções que configuram a crise do Ensino e da Docência nos Cursos de Direito, devido sua complexidade, não dispensa uma reflexão crítica sobre o paradigma do positivismo jurídico ainda dominante no ensino jurídico brasileiro.

A história do Direito bem como a história da Educação Brasileira são considerados meios informativos e descritos por seu caráter cultural e informacional. Trazer o passado à tona e voltar a uma tradição pouco convencional reflete-nos ao que hoje se rompe, pois demonstra que desde o berço do Direito e da Educação nacional sempre existiram insuficiências. Por outro lado, isso nos leva a crer que se elas sempre existiram, como num círculo vicioso, não deixarão de existir num futuro imediato.

Isso porque no Brasil, os currículos jurídicos, como expressão significativa do ensino em geral, são estruturados como sistematizações abstratas do conhecimento e da linguagem oficialmente codificada. Nesse sentido, estas conclusões além de convicções pessoais demonstram as tendências e inclinações político-ideológicas que permearam o ensino jurídico, não só no passado, mas também na atualidade, onde se instaura uma das maiores crises do Direito, principalmente no que diz respeito aos aspectos didático-pedagógicos, tão carentes entre os “lentes” deste curso.

Na verdade, os Cursos de Direito estão duplamente em crise: por um lado, devido ao fato de não reproduzirem uma dogmática jurídica dotada de uma técnica atualizada perante as novas demandas do capitalismo tardio; de outro, por não terem uma efetiva função social,

notadamente em relação aos segmentos marginalizados da população. Desse modo, “muito mais do que uma crise na ‘ciência do Direito’ há uma crise na reprodução legítima da dogmática jurídica que não consegue justificar a sua ideologia de ‘bem comum’ devido à ausência de críticas mais efetivas à racionalidade jurídica e à formação dos juristas”.²⁹⁸

Na abordagem histórica tradicional foi possível verificar o grande desafio de atuar e de mudar a partir do que se tem constatado como insuficiente, pois a suficiência em sua generalidade no âmbito jurídico e educacional não constituiu ou pouco constituiu de forma crítica e consciente a realidade que ora se apresenta.

Além disso, evidenciou-se através do resgate histórico, objeto de estudo do primeiro capítulo que o ensino jurídico brasileiro está imbuído da tradição metropolitana portuguesa em sua ideologia liberal e positivista da modernidade européia. O caráter bacharelesco e tecnicista da educação do Direito tornou-se base para a identificação deste como ciência e para a formação do Estado como instituição, uma vez que a grande maioria dos bacharéis formados se destinavam a cargos superiores do Estado Imperial. Sendo assim, constata-se que desde a sua criação a referida “crise” no ensino do Direito, os quais demonstram deficiências no saber teórico e prático, conforme observado por diversos autores na pesquisa bibliográfica proposta é uma constante que se estende até a modernidade.

E, dia após dia, essa crise se acentua e é enriquecida pela quantidade de vagas ofertadas nas mais de 900 faculdades espalhadas do Oiapoque ao Chuí.

Ao desenvolver a reflexão crítica sobre a evolução do ensino jurídico no Brasil, constaram-se algumas variáveis que dificultam a realização de um ensino mais coerente com a evolução dos padrões de Estado e de Direito, como por exemplo: um ensino pautado pela pura transmissão de conhecimento, indutor da memorização e da aplicação da lógica dedutiva, sustentado pela autoridade do professor como depositário fiel de todo conhecimento construído no Direito, o que vem a mostrar o quanto o ensino jurídico ainda é refém do esquema sujeito-objeto; o distanciamento do currículo das demandas da sociedade; a visão fragmentada no processo de formação do profissional cidadão.²⁹⁹

Além disso, é observável, conforme Hupffer³⁰⁰ a ausência de uma prática múltipla, inter e transdisciplinar; a falta de compreensão do papel do Curso de Direito na sociedade e de seu

²⁹⁸ ROCHA, Leonel Severo. **Epistemologia jurídica e democracia**. São Leopoldo: Ed.Unisinos, 1998, p. 31.

²⁹⁹ HUPFFER, Haide Maria. *Educação Jurídica e Hermenêutica Filosófica*. 2006. Tese(Doutorado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006, p. 274.

³⁰⁰ HUPFFER, op. cit., p. 275.

significado na relação dialógica Universidade de Sociedade como espaço de construção do saber; o número excessivo de criação de cursos jurídicos nas últimas décadas e, conseqüentemente, o aumento exponencial de vagas; a crise apresentada pelo impacto da avaliação dos egressos por órgãos externos; a preocupação dos atores sociais que recebem o profissional de Direito, aliada à emergência de mudanças urgentes e profundas sob pena de inviabilizar o Estado Democrático de Direito; e tantas outras causas apontadas e visualizadas por juristas, não só da área de formação de novos bacharéis, preocupados com o fato de que a discussão não pode estar baseada apenas em mudanças curriculares ou nas metodologias de ensino-aprendizagem, mas que devem transcender e estender-se, reconhecendo que há questões mais profundas a serem enfrentadas com urgência para que o curso de Direito possa marcar seu lugar institucional de construção do saber jurídico.

Uma das razões para que a crise se perpetue como dito anteriormente é a desenfreada expansão de cursos jurídicos no Brasil. Não é possível desenvolver estratégias pedagógicas eficazes para a melhoria do ensino jurídico se continuar a expansão desenfreada de novos Cursos de Direito, dentro do modelo tradicional e generalista. O que impressiona é que, apesar de todas as críticas à qualidade do ensino jurídico, a denúncia incansável de juristas, professores, sociedade, instituições (como a OAB e ABEDi), no ano de 2006, por exemplo, se chegou a um limite insustentável: mais de 900 Cursos de Direito credenciados no Brasil, oferta anual de 250.000 vagas e cerca de 600.000 alunos matriculados, dados este que representa 13% do total de matrículas existentes no Ensino Superior. A intenção não é apenas denunciar o excesso de número de cursos, mas também o excessivo número de vagas disponibilizadas por IES com autonomia universitária.

Essa questão se agrava à medida que se proliferam os mais variados “cursinhos” (de preparação para o exame da OAB, Poder Judiciário, Ministérios Público, carreiras de Estado *lato sensu*). O drama é tão grande que no Estado do Rio de Janeiro já existem cursos para preparação para o ingresso em cursos, como é o caso da Escola da Magistratura – EMERJ.³⁰¹ E, como não poderia deixar de ser, devido a este caos, a reprovação nos concurso público para o Ministério Público e para o Magistrado chega a 98% no Estado de São Paulo.³⁰²

A quem atribuir à culpa? À universidade? Ao corpo docente? Ao corpo discente? Ao sistema como um todo?

³⁰¹ STRECK, Lenio Luiz. A atualidade do debate da crise paradigmática do Direito e a resistência positivista ao neoconstitucionalismo. In. MAIA, Alexandre da., et al. **Direito, Estado e democracia: entre a (in)efetividade e o imaginário social**. Porto Alegre: Instituto de Hermenêutica Jurídica, 2005, p. 83-128.

³⁰² STRECK, op. cit., p. 83-128.

O estudo não busca investigar, nem apontar “os culpados” pela crise que assola o curso de Direito. Contudo, a constatação, conforme já referenciado é clara: há alguns anos cresceu desordenadamente o número de universidades e faculdades que proporcionam o Ensino Jurídico no País. Ao mesmo tempo em que houve a democratização do ensino jurídico e as chances de ingresso no curso ampliadas, houve o prejuízo no ensino do Direito em que, não raras vezes, algumas faculdades não possuíam ou não possuem um corpo docente de qualidade, capaz de transmitir as doutrinas jurídicas com capacidade e responsabilidade aos acadêmicos, vindo a acarretar sérios impasses, discussões e crises em que os mal formados é que sofrem as conseqüências de um ensino pouco comprometido com o estudante, que apesar de concluir o curso encontra-se desprovido de conhecimentos, habilidades e práticas que lhe farão falta no mercado de trabalho competitivo, exigente e globalizado em que está inserido.

Embora muitos sejam os fatores que fazem com que o Ensino Jurídico em grande parte do País esteja deficiente, através deste estudo, em primeiro lugar pode-se apontar a má qualidade do corpo docente, que desprovida de especialização didático-pedagógica tem o magistério como atividade complementar ao lado de suas carreiras jurídicas. Sendo que, além desse agravante existem outros, ou seja, dedicam mais tempo, atenção, estudo e preparação para as atividades de sua carreira como é o caso de juízes, promotores, delegados, advogados, entre outros em detrimento do magistério.

O professor não pode ser mais um mero transmissor de conhecimentos historicamente elaborados. Sua postura deve ser a de mediador do conhecimento, deve ser gestor das condições de aprendizagem desenvolvendo a regulação interativa em sala de aula, deve adotar uma postura reflexiva, ética, afetiva e de respeito às diferentes culturas, bem como incentivar a pesquisa não só em seus aprendizes, como também, assumi-la como prática para si mesmo, numa busca constante da aprendizagem.

De acordo com Warat³⁰³, a mediação por si só é uma forma alternativa de intervenção nos conflitos. Contudo, sua adoção leva à cooperação, solidariedade e mútua autocomposição. Esta é uma possibilidade de transformar o conflito e de nos transformarmos no conflito. Tudo graças à possibilidade assistida de poder olhar a partir do olhar do outro; o olhar duplamente direcionado ao outro.

Contudo, essas considerações não querem necessariamente afirmar que profissionais professores não desempenham um bom trabalho no ensino jurídico. Pelo contrário, existem

³⁰³ WARAT, O ofício do mediador. In: WARAT, **Surfando na pororoca...**, p. 62.

profissionais que além de desempenharem seu trabalho profissional com sucesso são excelentes professores, porém as evidências apontam que as maiores dificuldades e críticas em relação ao ensino do Direito é que seus professores não possuem ou não aplicam metodologias que propiciem o aprendizado mostrando, não raras vezes, que os professores deficientes de metodologias didático-pedagógicas fazem questão de salientar a seus alunos que possuem o poder, porém acabam comprovando que estão desprovidos do saber. Além disso, não há uma proximidade com o aluno, um relacionamento afetivo e uma postura humilde, em que ambos podem aprender juntos, trocando experiências e saberes e sim uma relação de dominação.

Não se objetiva, de nenhuma forma, neste estudo propor reformas nos currículos de acordo com uma realidade mais solidária e manifesta por uma diversidade, mas sim, mostrar a necessidade de assentar-se em uma pedagogia que se volte para a compreensão do conhecimento inacabado, da formação permanente e da insuficiência existente, para além de estruturas, construir subjetividades inseridas em realidades muito mais próximas, efetivando assim, o ensino do Direito nesta re-compreensão do social e auto-compreensão da dimensão subjetiva.

Todavia, com base em bibliografias, apontam-se algumas sugestões audaciosas, cujos caminhos são inspirados por idéias literárias e ousadas de trabalhar com temas que entram em confronto com o conservadorismo das escolas de Direito. Por exemplo, para Warat³⁰⁴ as transgressões sempre são amparadas na convicção de que a saída são as relações de afeto entre professor e aluno e um pensamento sem fronteiras. Um segundo caminho é a compreensão de um complexo problema metodológico que envolve o pensamento jurídico que se alimenta das faculdades de Direito. A perspectiva ‘dialética da liberdade problemática’ como possibilidade de uma relação de construção crítico-reflexiva que parta da prático-problemática realização do Direito, indica que o pensamento prático se compromete com o problema do caso concreto, pois é chamado a resolvê-lo. O terceiro caminho a ser seguido é delineado e defendido por Streck³⁰⁵, o qual está fulcrado na hermenêutica filosófica, buscando romper com a possibilidade de um saber reprodutivo no Direito, procurando apontar as possibilidades emancipatórias da teoria jurídica a partir das condições de possibilidade da superação do pensamento dogmático dominante. É possível a superação do positivismo –

³⁰⁴ WARAT, A condição transmoderna do desencanto com a cultura jurídica. In: warat, **Epistemologia e ensino jurídico...**, p. 35-46.

³⁰⁵ STRECK, Lenio Luiz. A atualidade do debate da crise paradigmática do Direito e a resistência positivista ao neoconstitucionalismo. In. MAIA, Alexandre da; COPETTI, André; AMIRANTE, Carlos; SCAFF, Fernando Facury [et.al]. **Direito, Estado e Democracia: entre a (in)efetividade e o imaginário social.** p. 160.

exegético e dedutivista – pela hermenêutica filosófica, pois a hermenêutica é faticidade, é vida, é existência, é realidade, é condição de ser-no-mundo³⁰⁶.

Contudo, entre os grandes desafios da educação hoje, está a descoberta de estratégias que complementem as possibilidades e modalidades de diálogo entre os diversos paradigmas que sustentam o conhecimento, entre as diferentes ciências, metodologias de ensino-aprendizagem, que coexistem em um espaço onde se constroem e se consolidam saberes. O Curso de Direito enquanto espaço onde se aprende a pensar e a construir saberes leva, nesta perspectiva, assim iluminada, que é possível vislumbrar novos caminhos para o Ensino Jurídico, devolvendo-lhe a dignidade de romper com seu isolamento da realidade social, para se colocar como espaço de diálogo crítico, reflexivo e transdisciplinar, qualificando o saber frente ao desafio da realidade e dos enigmas da contemporaneidade.

Valendo-nos de Freire para embasar essas reflexões afirmamos que todo o processo de mudança crítica deve respeitar em primeiro lugar a estrutura tradicional cristalizada. Logo, a dialogicidade educacional não busca eliminar o tradicional (oprimir o oprimido), mas apenas contribuir para o seu aprimoramento constante. Desse modo, qualquer modificação para melhor, na busca do "ser mais", consiste em garantir a todos a liberdade de posicionamento, de expressão e de manutenção de sua *práxis* educacional.

Em geral, isso representa um grande dilema existencial não só para o ensino jurídico, mas para a atividade educacional em todas as áreas do conhecimento, pois a busca por "ser mais" implica comparar e também permitir que o "ser mais" advinha do outro, cuja visão de mundo seja diversa e se mantenha.

Daí o entendimento de Freire de que só há liberdade e libertação individual, quando se entende a posição do outro e não lhe repete os atos na mesma oportunidade (exemplo do aluno crítico ao processo pedagógico, que depois assume a idêntica postura de professor tradicional). Evoluir é antes de tudo aprender a respeitar diferenças e agir com intencionalidade transformadora, mas sem imposições, educando pelo auto-exemplo. Isso implica em buscar e demonstrar, em suas ações, aquilo que seja "melhor para todos", dentro de uma realidade em que sua ação possa ser vista, copiada, criticada e até mesmo aprimorada, representando um ciclo de aprendizagem onde todos evoluem continuamente.

Em relação à formação do corpo docente dos cursos de Direito, surge à necessidade de preocupar-se com a figura de um professor mais capacitado não somente por meio de

³⁰⁶ STRECK, Lenio Luiz. A atualidade do debate da crise paradigmática do Direito e a resistência positivista ao neoconstitucionalismo. In. MAIA, Alexandre da., et al. **Direito, Estado e democracia: entre a (in)efetividade e o imaginário social**. Porto Alegre: Instituto de Hermenêutica Jurídica, 2005, p. 162

especializações e atualizações no conteúdo que ministra, mas também pela metodologia utilizada ao conferir suas aulas. Além disso, é importante a sua compreensão do saber jurídico ao proporcionar uma formação responsável aos estudantes e não a reprodução do conhecimento que, por seu estudo, julga conhecer prontamente, reduzindo-se a mera informação sem a reflexão. Contudo, a preocupação com a formação é transferida para a pós-graduação, que na maioria das vezes não é critério para atuar em sala de aula.

Deste modo, a construção de um novo tempo para um professor consciente, significa resistir a um neoliberalismo que encobre as perspectivas democráticas. Significa também, operar uma dogmática crítica, onde nada está dado como pronto e acabado, de modo a permitir que o aluno possa fundar-se; suportar a tentação vaidosa de ser o dono das verdades que espertamente dão o sentido quando ele não pode ser dado, a não ser pela retórica. E, por fim, tentar experimentar a posição de terceiro, de modo a possibilitar que o aluno, por si só possa fazer sua opção ideológica.

A compreensão, talvez seja uma boa proposta para tratar deste definimento dos sistemas estatal e social, e, por consequência, do sistema jurídico. Por sua vez, a tarefa proposta é complexa, pois, a partir dela, continuará havendo construção, ou seja, não existe texto pronto, solução pronta, educação completa, tudo está aí para ser interrogado, dialetizado e construído.

Em segundo lugar como causas para que o ensino jurídico esteja deficiente, pode-se apontar a ausência de compromisso e responsabilidade do corpo docente, que por querer aprender somente dentro da sala de aula, por não estudar em casa, por não se interessar em ler as obras clássicas ou revistas especializadas, em fazer estágios de aprendizagem em órgãos públicos, por não exigir dos professores aulas de qualidade e por se calar quando existem dúvidas, ora por insegurança, ora por medo de represálias, ora por desinteresse, acabaram por aumentar o número de reprovados no exame da OAB, bem como, inchar o mercado de profissionais despreparados para a prática do Direito.

Diante destas reflexões Freire³⁰⁷, no que se refere aos educadores, afirma que a pessoa conscientizada é capaz de relacionar fatos e problemas entre si e de compreender. Da mesma forma tem uma compreensão diferente da história e do seu papel nela. Recusa-se a acomodar-se, mobiliza-se e organiza-se para mudar o mundo. Em outras palavras, é isso que está

³⁰⁷ FREIRE, *Pedagogia do oprimido*, p. 7.

faltando nos profissionais do Direito: recusar-se a acomodação, mobilizar-se e organizar-se para mudar a realidade que está posta na atualidade.

Sendo assim, a adoção de uma pedagogia libertária só encontrará adequada expressão em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria distinção histórica.³⁰⁸

O perfil real dos atuais estudantes de Direito continua a ser a figura do burocrata, um profissional liberal, um ser empreendedor em um panorama crescente de economia privada.

Além disso, a dimensão da crise pode ser constatada no reduzido número de concluintes. Com o excesso de vagas disponibilizadas e com a ociosidade já no ingresso (31% das vagas estão ociosas no ingresso), não há um rigoroso processo seletivo, e os alunos trazem consigo as deficiências de formação do Ensino Fundamental e Médio, resultando que apenas 33% conseguem concluir o Curso de Direito, e destes concluintes, uma média de 30% obtém a aprovação no Exame da OAB na primeira fase.³⁰⁹

Traçar o perfil destes profissionais, segundo sua função social, é imprescindível, mas deve-se ater para isso buscando os elementos desta funcionalidade nos perfis que ocupam o imaginário dos que ainda estudam o universo jurídico. Por isso, o modo compreensivo para a construção da subjetividade inicia-se no próprio aluno, nas suas expectativas, na sua realidade e no seu modo de avaliar o contexto, segue-se, depois, para o educador, por fim, para o profissional de Direito.

O viés didático-pedagógico diverso que nos traz muito mais do que técnicas para a construção do conhecimento, para a emancipação e para a responsabilidade social, vislumbra uma ambiência muito mais rica que se insere na esfera pessoal e afetiva daquele que está a conhecer, pressupondo que este conhecer não se efetiva em um determinado momento, nem por um texto, lei ou palavra, mas sim por orientações que desvelam realidades novas e assim, constantemente constroem o saber.

Por fim, estas construções de subjetividades por meio da Pedagogia e da Didática no Direito, auxiliam na formação de advogados, de juízes, de promotores, de defensores públicos, de consultores jurídicos, isto é, daqueles que acreditam no Direito, seja ainda por sua função pública, seja por seu empreendedorismo na sociedade capitalista e neoliberal.

³⁰⁸ FREIRE, **Pedagogia do oprimido**, p. 9.

³⁰⁹ FRAGALE FILHO, Roberto. **Relatório Final do grupo de Estudos MEC-OAB**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Superior, 2005, p. 21.

Mas, acima de tudo, é importante que aprendam a acreditar no Direito como Ciência Social em sua permanente necessidade de adequação à realidade humana.

Outro fator constatado e que tem contribuído para reforçar a crise no ensino jurídico é o desaparecimento de disciplinas importantes, como se observa nas constantes alterações curriculares ao longo dos anos. Pode-se citar, como exemplo, o caso da Hermenêutica Jurídico-Filosófica, a qual proporciona ao acadêmico de Direito os elementos fundamentais para melhor interpretar e aplicar as normas jurídicas, o que de fato se faz necessário, face às confusas e dúbias leis brasileiras, ambigüidades que exigem dos operadores do Direito um alto poder de crítica e interpretação para se alcançar a verdadeira intenção do legislador. Por mais pueril e límpida que se afigure a norma, ela é suscetível de variadas interpretações, sendo, portanto, de suma importância o desenvolvimento da Hermenêutica Jurídica nas universidades que formam bacharéis em Direito.

No que se refere à legislação que embasa este ensaio, salienta-se que visando a melhoria da qualidade do ensino jurídico, no decorrer da década de 90, significativas mudanças na história da educação superior brasileira e por consequência do Curso de Direito ocorreram. A primeira delas foi à instauração do “Provão” pelo MEC. Nesse sentido, a OAB passou a exercer grande influência na avaliação externa dos Cursos Jurídicos, o que tem gerado bons resultados no tocante à reforma do Ensino Jurídico no País, como nenhuma outra corporação profissional. Além disso, ela passou a inferir na conformação dos elementos essenciais que determinam as capacidades e características das futuras gerações de profissionais em Direito.

Ressalta-se que algumas melhorias vêm ocorrendo, porque a partir de 1992 a Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB, passou a ter função de caráter permanente. Além disso, a partir de 1994 houve a aplicação do Decreto nº 1.303 aplicaram o Novo Estatuto da OAB, instituindo a manifestação prévia do Conselho Federal da Ordem nos pedidos de autorização e reconhecimento dos Cursos de Direito e serem implantados no País. Tal procedimento vem freando e controlando a abertura descontrolada de novos Cursos de Direito, exigindo para a aprovação critérios mais rígidos, que primem pela qualidade do ensino jurídico que será ministrado.

Nesse sentido, a Portaria nº 005/95, em conformidade com a Portaria do MEC nº 1.886/94 colabora, pois, dispõe os critérios para a manifestação da OAB nos pedidos de criação e reconhecimento de Cursos Jurídicos. Pode-se verificar através da leitura deste documento, que a competência para apreciar e julgar estes pedidos é da Comissão de Ensino

Jurídico. As decisões dessa comissão são de suma importância para a criação e reconhecimento de novos Cursos Jurídicos emergentes no Brasil.

Algumas mudanças no intuito de melhorar a qualidade do ensino jurídico vêm sendo realizadas. Recentemente ocorreram também novas alterações e adaptações curriculares, através da Resolução nº 9/2004, bem como o ajustamento de programas acadêmicos a fim de atender às exigências da formação de profissionais mais bem preparados para o mercado de trabalho. Até então, os currículos eram exageradamente normativos, permitindo apenas a transmissão de conhecimentos dogmáticos e pouco dirigidos para a solução de problemas. Esses mesmos currículos eram altamente resistentes ao ensino interdisciplinar. Baseavam-se em metodologia e em conhecimentos presentes em códigos, circunscrevendo e empobrecendo o conhecimento dos acadêmicos, que ao concluírem o curso se viam em uma via de mão dupla. De um lado, as exigências do mercado e de outro a falta de conhecimento interdisciplinar.

A obrigatoriedade da realização das práticas de estágios supervisionado, incluindo redação de peças processuais e profissionais bem como a elaboração e apresentação de Monografia ao final do curso perante banca examinadora, normas estas estabelecidas pela Portaria 1.886/94 têm contribuído para melhorar a qualidade do aprendizado dos bacharéis de Direito, uma vez que, através destas práticas os alunos desenvolvem, entre outros, a capacidade de argumentação, tanto escrita quanto oral.

Sendo assim, percebe-se que o Ensino Jurídico está organizado e amparado por diversas leis, que ao lado da LDB 9394/96 são excelentes documentos para sintonizar os objetivos do Curso de Direito.

Tendo por base o exposto e a constatação de que a mudança no Ensino Jurídico só ocorrerá se houver o envolvimento completo do professorado nas universidades conclui-se que um novo perfil para o docente do Direito seria uma alternativa para sair da tão polêmica crise.

Nesse sentido, pensar no docente, o qual educa os futuros juristas e operadores do Direito, é evocar o sentido mais amplo da relação mestre-aluno, que inclui um aprender e ensinar constante e recíproco onde não há mais espaço para a reprodução de técnicas antigas, a mera transmissão de doutrinas e a pura e simples aplicação de provas que por si só caracterizam dominação do docente sobre o discente. O caráter missionista, fruto da tradição investigativa das universidades do terceiro mundo e do viés contestatório esquerdista enraizado deve ser quebrado, substituído por metodologias mais dinâmicas.

Embora a necessidade de operar mudanças na universidade brasileira, especialmente no que diz respeito ao curso de Direito, seja urgente e necessária, deve-se investir ‘pesadamente’ na formação dos professores, que ainda é muito precária. Além disso, é preciso oferecer melhores condições de trabalho aos docentes e encontrar uma maneira de efetivar sua participação na mudança da atual base formativa da profissão.

A realidade porém, é que a capacitação pedagógica, quando se dá, vincula-se exclusivamente à aquisição de habilidades aplicáveis em sala de aula, e mais, vincula-se aos interesses e compromissos formais das IES.

Isso quer dizer que não se exige o cumprimento da tarefa de forma articulada, enfrentando os riscos e os desafios impostos pela dinâmica do conhecimento, pelo rigor científico e imposição ética, social e cultural.

A verdade, porém é clara. Isso acontece porque os docentes não assumem a necessidade de re-significar e praticar o conhecimento por meio de investigações, bem como a efetivação concreta dos objetivos almejados. Além disso, dentro do Curso de Direito não há um comprometimento real, participativo e cooperativo na elaboração ou reformulação de planos de estudos, de conteúdos, de métodos e práticas didático-pedagógicas, bem como a elaboração de Projetos Pedagógicos que levem em consideração os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, como um todo. O que se percebe é que os planos existem, mas somente com um fim: cumprir o protocolo de exigências legais para o funcionamento do curso. Não são planos e projetos que primam por interesses reais, visando à superação da crise.

É necessário que a partir de novas metodologias, utilizando casos concretos, se estabeleçam os recursos disponíveis às situações práticas da vida jurídica, tais como ABP, Estudo de casos, inter e transdisciplinaridade, entre outros. Afinal, está pedagogicamente comprovado que a aplicação da teoria x prática e vice-versa, surtem resultados satisfatórios e que o aluno, aprendendo de forma prática, leva esse aprendizado para sua vida profissional.

Justificar o ensino da teoria geral antes da teoria especial, ou porque o bacharel precisa tornar-se um profissional, um cidadão apto a vencer os embates do dia-a-dia, ter um bom trabalho, prestar concurso ou passar no exame da OAB não condiz mais com a realidade presente. Nessa metodologia, nem um, nem outro objetivos são cumpridos, pois nos conhecimentos e habilidades dos alunos existem lacunas muito gritantes, o que está sendo efetivamente comprovado nos Exames da Ordem.

De posse desses dados, literalmente constata-se que muitos dos professores não se dedicam nem são capacitados ou estimulados a mobilizar seus “saberes” para os casos

concretos que os acadêmicos encontrarão no seu dia-a-dia, após a conclusão dos cinco anos na universidade.

O perfil ideal para o docente jurídico deve pautar-se no conhecimento amplo e atualizado das práticas sociais, que incluam sua participação efetiva na elaboração ou modificações dos currículos, planos de estudos, projeto pedagógico, entre outros.

Além disso, o professor deveria dispor de tempo para elaborar o programa e as aulas, observando e aplicando práticas sociais, bem como, identificando situações nas quais as pessoas verdadeiramente se confrontem. Dessa forma, agindo coerentemente, o professor terá condições de responder corretamente as questões reais do dia-a-dia de seus acadêmicos.

Afirma-se que a Didática e a Pedagogia não são perda de tempo. São sim, ganho de tempo, de conhecimento, informações e aprendizado, pois transformam um conhecimento cientificamente elaborado em conhecimento universitário.

Agindo assim, o desrespeito, que é prática constante em sala de aula no Ensino Jurídico, o que resulta na aplicação de instrumentos avaliativos autoritários, dará lugar ao respeito, admiração e valorização dos discentes, pois vêem no docente um exemplo postulado, reflexivo, capaz, regulador, inovador e que aprende com seus alunos através de experiências antigas ou novas.

A mudança do docente tradicional para perfis novos e dinâmicos, requer coragem, determinação, convicção de que a mudança é possível e, acima de tudo, longos anos de dedicação, afinal ninguém pode mudar por imposição. A mudança deve ser voluntária.

Sendo assim é urgente, no ensino jurídico, adotar estratégias pedagógicas que despertem os docentes que ainda mantêm os olhos fechados às mudanças.

Entende-se que a solução para isso seria a celebração de acordos e convênios com entidades públicas ou privadas, possibilitando o intercâmbio institucional, desencadeando uma transformação no conhecimento e oferecendo aos docentes a chance de implementares práticas inovadoras e informais no ensino.

Além desses, a universidade deveria também através de convênios com outras IES, proporcionar e incentivar a formação continuada de seus docentes em cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado.

Outra idéia para solucionar/amenizar a crise no Ensino Jurídico seria de as academias fomentarem a participação de todos os atores no estabelecimento ou elaboração de um Projeto Pedagógico direcionado à formação de profissionais competentes e conscientes de seu papel. Um projeto participativo que além de cumprir protocolo legal, implante uma política educacional dinâmica, voltada aos interesses tanto do corpo docente quando discente.

Crê-se que assumindo essas medidas haveria uma elevação dos índices de produção científica, os estágios reais em escritórios ou em outras entidades convencionadas seriam assumidos com maior empenho e competência. Essas novas metodologias gerariam um maior envolvimento didático-pedagógico não só dos docentes como também dos discentes que passariam a exercer a cidadania e a solidariedade incorporadas às políticas públicas de forma mais humana, justa e menos conflituosa, além é claro, de melhorar as habilidades e competências do futuro profissional em vários aspectos, tais como: melhoria na argumentação oral e escrita, melhoria na capacidade de ouvir e compreender, mais criatividade diante das situações difíceis, inter e transdisciplinaridade e agilidade na solução de conflitos reais.

Em síntese, os resultados obtidos no presente estudo revelaram pontos sobre os quais é preciso refletir muito e, principalmente, como se pode implantar estratégias didáticas que contemplem a preocupação com o processo de produção de conhecimento e com a formação de profissionais do Direito críticos e conscientes de suas responsabilidades na sociedade.

Percebe-se que reformas curriculares não são suficientes. Urge modificar o conceito de ensino. Hupffer³¹⁰ salienta que a sala de aula deve deixar de ser o único, exclusivo e privilegiado espaço do ato de ensinar e aprender. Há muito que caminhar. Necessário se faz o exercício de (re)aprender. Não existem milagres ou receitas prontas para resolver todos os problemas do ensino jurídico, muito menos técnicas e metodologias que consigam concretizar rapidamente as mudanças em relação às tradicionais metodologias utilizadas.

Contudo, além das reflexões tecidas e sugestões apontadas, bem como a necessidades de projetos pedagógicos, Hupffer³¹¹ comenta que ações individuais, programas e projetos interligados, ensino, pesquisa e extensão, que revelem a preocupação com a co-participação, a co-responsabilidade, a transdisciplinaridade, as parcerias, a comunicação dialógica entre a Universidade e a Sociedade, podem ser a oxigenação que está faltando no ensino jurídico.

Logo, a trágica crise que assola ensino jurídico, infelizmente, possui uma relação direta com a necessidade de construir uma nova significação para o saber jurídico, apontando para conteúdos universalistas com propostas humanistas em torno de problemas que afetam a democracia e a promoção dos direitos do homem. Hupffer³¹² ensina que é necessário colocar novamente o homem no centro do saber, o que pressupõe a transformação do conhecimento

³¹⁰ HUPFFER, Haide Maria. Educação Jurídica e Hermenêutica Filosófica. 2006. Tese(Doutorado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006, p. 283.

³¹¹ HUPFFER, op. cit., p. 285.

³¹² Idem, p. 286.

exegético-normativista em sabedoria de vida. E, a hermenêutica filosófica apresenta condições para romper estas fronteiras.

Para isso é necessária a conscientização de que a vontade de romper fronteiras exige uma permanente atitude investigativa para que a partir do mundo, da vida, dos saberes das diferentes áreas, a produção de novos conhecimentos, que estão em mudança e têm de ser constantemente (re)pensados, mas ao mesmo tempo não se esquecendo da necessidade de ampliar a visão micro e macro das relações jurídicas.

Entretanto, Hupffer³¹³ salienta que o rompimento das fronteiras tanto no interior das Universidades como na criação de redes com instituições nacionais e internacionais requer uma orientação docente que conduza e incentive o hábito da análise multi e transdisciplinar, de modo a propiciar um ambiente misto de significações.

Sendo assim, “somente uma nova matriz teórica transdisciplinar pode nos ajudar na reconstrução da teoria jurídica contemporânea, até então impotente para a compreensão e observação dos acontecimentos deste início de século”.³¹⁴

A opção pela transdisciplinaridade sinaliza o início das mudanças. Sinaliza também a saída da prisão totalitária de um objeto neutro que constrói uma realidade fechada e auto-suficiente, conforme Warat e busca o novo, cuja construção se dá na passagem do conhecimento para o transdisciplinar e no caminho da problematização dialógica.

Utilizando-nos das idéias de Rivas³¹⁵ a respeito de mudanças que devem ocorrer no ensino jurídico por iniciativa do Estado, de instituições como a OAB e, principalmente, pelas faculdades de Direito salientamos que é necessário: a instalação imediata de um fórum permanente de discussão e debate sobre o ensino jurídico, com a participação de representantes de diversos cursos de Direito e centros acadêmicos, de representantes do Ministério Público e de instituições representativas de classe como a OAB e AMAGIS para identificar os problemas e apontar as possíveis soluções para a melhoria do ensino jurídico no Brasil; inovar nos métodos didáticos aplicados no ensino jurídico para que este desperte a consciência crítica do aluno no tocante ao conhecimento transmitido pelo professor, a fim de que o discente adquira uma postura ativa e não passiva em sala de aula; deve haver um severo rompimento do senso comum no tocante a formação do bacharel em Direito. Torna-se

³¹³ HUPFFER, Haide Maria. Educação Jurídica e Hermenêutica Filosófica. 2006. Tese(Doutorado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006, p. 286.

³¹⁴ ROCHA, Leonel Severo. Transdisciplinaridade e direito. In.: LOBO, Ielbo M; FOLLMANN, José Ivo (Org.). **Transdisciplinaridade e a universidade:** uma proposta em construção. São Leopoldo: Unisinos, 2003, p. 40.

³¹⁵ RIVAS, Leonardo José de Pádua. O ensino jurídico e propostas para a melhoria da qualidade do ensino. Disponível em <<http://www.jus2.uol.com.br>>. Acesso em: 13 jan. 2007.

imprescindível fornecer ao estudante de Direito oportunidades de conscientização da própria função social do operador jurídico no cotidiano da sociedade. É importante demonstrar que o aluno deve vislumbrar não só seus interesses pessoais a serem alcançados após a conclusão do curso, mas também, os interesses sociais como meta profissional a fim de melhorar a qualidade e a imagem da profissão jurídica.

Por fim, salienta-se que o estudo que ora findamos não se esgota em si, afinal, o ensino jurídico encontra-se saturado de necessidades e desafios, de diversas ordens, a serem superados e aprofundados. Contudo, o compromisso dos Cursos de Direito, em formar profissionais-cidadãos em sua consciência social, em sua liberdade e pluralidade não deve ser esquecido.

Apesar de distantes, novas iniciativas, novas metodologias, novas dinâmicas e ações isoladas ou não apresentam-se como luzes no fim do túnel na busca da ação-reflexão-ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

AFONSO, Tânia Mara Fonseca Mandes. Aula operatória no ensino do direito: a descoberta do conhecimento jurídico. **Anuário ABEDi**, Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, nº 2, 2004.

AGUIAR, Roberto A.R. A contemporaneidade e o perfil do advogado. In: **Novas diretrizes curriculares**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira:** introdução ao estudo da cultura no Brasil. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: UnB, 1996.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BARRETO, Vicente. Sete notas sobre o ensino jurídico. In: **Encontros da UnB**. Brasília: UnB, 1978-1979.

BERTRAND, Yves; VOLOIS, Paul. **Paradigmas educacionais:** escola e sociedade. s/l: Horizontes Pedagógicos, s/l.

BLOOM, Benjamin S. et al. **Toxionomia de objetivos educacionais:** domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.

BITTAR, Eduardo C. B. **Direito e ensino jurídico:** legislação educacional. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **Pesquisa e direito:** o ensino jurídico, a indispensabilidade da experiência da pesquisa e o atual dilema da monografia de final de curso. **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, nº 2, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário **Oficial da União**. Brasília, 1º de outubro de 2004.

CABRAL, Karina Melissa. A docência no ensino jurídico: diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do docente nos cursos de direito. Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

CARRION, Eduardo Kroeff Machado. Crise do direito e ensino jurídico. Disponível em <http://www.jusnavigandi.com.br>. Acesso em: 16 jul. 2007.

CASTRO, Amélia Domingues de. **A trajetória da didática**. São Paulo: FDE, 1991.

CARLINI, Angélica Lucía. Professor de direito: docência profissional ou profissional na docência? **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 3, nº 3, 2005.

COELHO, Inocêncio M. A Reforma Universitária e a crise do ensino jurídico. In: **Encontros da UnB – Ensino Jurídico**. Brasília: UnB, 1978-1979.

COTRIM, Gilberto; PARISI, Mário. **Fundamentos da educação: história e filosofia da educação**. São Paulo: Saraiva, 1982.

COUTINHO, Sérgio. Por uma reforma didático-pedagógica do ensino jurídico. Disponível em: <<http://www.serrano.neves.nom.br>>. Acesso em: 18 mar. 2007.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. Teoria e prática do projeto pedagógico. Brasília: UnB, 2000. Disponível em: <<http://www.escola2000.org.br>>. Acesso em: 30 mar. 2007.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Dicionário eletrônico**. [S.l.: s.n], [19--].

FALCÃO, Joaquim Arruda. **Os advogados: ensino jurídico e o mercado de trabalho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1984.

FARIA, José Eduardo. O ensino jurídico e a função social dogmática. In: **Encontros da UnB: ensino jurídico**. Brasília[] 1993.

FERRARI, Márcio. Plano de aula, uma bússola para dirigir bem o dia a dia. Disponível em: <http://www.revistaescola.abril.com.br>. Acesso em: 30 mar. 2007.

FERRAZ, Tércio Sampaio Jr. O ensino jurídico. In: **Encontros da UnB**. Brasília: UnB, 1978-1979.

FERREIRA, Aurélio Burque de Holanda. **Dicionário Aurélio escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRA SOBRINHO, J. W. **Metodologia do ensino jurídico e avaliação em direito**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabri, 1997.

FRAGALE FILHO, Roberto. **Relatório Final do grupo de Estudos MEC-OAB**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Superior, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Teoria e prática em educação popular**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREITAS, Lia. **A produção de ignorância na escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FUSARI, José Serchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em <<http://www.crmeriocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 9 abr. 2007.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: **Brasil, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. Ensino do direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado. **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 3, nº 3, 2005.

HOLANDA, Ana Paula Araújo de. (Re)pensando o ensino jurídico: uma ruptura com as Arcadas para o terceiro milênio. In: Encontro Nacional de Faculdades de Direito. Colégio Brasileiro de Faculdade de Direito. Porto Alegre: Síntese, 2000.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Faculdade de direito ou fábrica de ilusões?** Rio de Janeiro: Ides/Letra Capital, 1999.

HUPFFER, Haide Maria. Educação Jurídica e Hermenêutica Filosófica. 2006. Tese(Doutorado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

KOZIMA, José Wanderley. Instituições, retórica e o bacharelismo no Brasil. In: WOLKMER, Antonio Carlos (Org.). **Fundamentos de história do direito**. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.

LAMPERT, Ernani. O professor universitário, formação inicial e continuada. **Espaço pedagógico**, Passo Fundo: UPF, V. 5, nº 1, dez.1998.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. Trad. Harue Ohara Avritscher; consultoria técnica Ilan Avrichir, Marcos Amatucci. São Paulo: Atlas, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **Manual da educação jurídica**: um contra-arquétipo na proposta de criação de um núcleo transdisciplinar. Curitiba: Juruá, 2003.

_____. **Capacitação docente nos cursos de Direito**. [S/l.] [S/d.]

_____. Práxis pedagógica e cooperação: proposições de um novo paradigma para o ensino jurídico. Disponível em [http: <www.ensinojuridico.pro.br>](http://www.ensinojuridico.pro.br). Acesso em: 18 jul. 2007.

_____. Reflexões sobre o ensino jurídico: aplicação da obra de Paulo Freire aos cursos de direito. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br>. Acesso em: 20 jul. 2007.

_____. **Pedagogia jurídica**. Curitiba: Juruá, 2002.

MARTINEZ, Vinício C. Educação para o espírito público. Disponível em <http://jusvi.com>.> Acesso em: 21 mar. 2007.

MEDEIROS, Fernanda Luiza Fontoura de. et. al. Transdisciplinaridade e ensino do direito: a experiência do NEPAD da PUCRS. **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, nº 2, 2004.

MELO FILHO, Álvaro. Por uma revolução no ensino jurídico. **Revista Forense**. RJ, V. 322, ano 89, p.9-15, abr./maio/junho. 1993.

MONTEIRO, Carlos Antônio. Avaliação do ensino do Direito no Brasil. **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, nº 2, 2004.

MONTEIRO, Cláudia Servilha. Crônica em promessas. In.: WARAT, Luis Alberto. **Territórios desconhecidos**: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e de reconstrução da subjetividade. **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

MONDARDO, Dilsa. **Vinte anos rebeldes**: o direito à luz da proposta filosófica-pedagógica de L. A. Warat. Florianópolis: Diploma Legal, 2000.

NASCIMENTO, Walter Vieira do. **Lições de história do direito**. 13. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

NEVES, André de Araújo. O desafio de ensinar. **Primeira Versão**. Porto Velho: Editora Universidade Federal de Rondônia, ano I, nº 2, 2001.

OLIVEIRA, Romulo André Alegretti de. **Ensino jurídico no Brasil: qualidade e risco**. Passo Fundo:UPF, 2003.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Ensino jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília, DF:OAB, Conselho Federal, 1997.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PAULA, Alexandre Sturion de. Pesquisa científica no ensino jurídico: reflexões acerca de sua múltiplas conseqüências. Disponível em <<http://jus2.uol.com.br>>. Acesso em: 16 mar. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido e. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PÔRTO, Inês da Fonseca. **Ensino jurídico, diálogos com a imaginação: construção do projeto didático no ensino jurídico**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 2000.

RIVAS, Leonardo José de Pádua. O ensino jurídico e propostas para a melhoria da qualidade do ensino. Disponível em <<http://www.jus2.uol.com.br>>. Acesso em: 13 jan. 2007.

_____. O ensino jurídico brasileiro e propostas para a melhoria da qualidade do ensino. Disponível em <http://www.direitonet.com.br>>. Acesso em: 24 jul. 2007.

ROCHA, Leonel Severo. **Epistemologia jurídica e democracia**. São Leopoldo: Ed.Unisinos, 1998.

_____. Transdisciplinaridade e direito. In.: LOBO, Ielbo M; FOLLMANN, José Ivo (Org.). **Transdisciplinaridade e a universidade: uma proposta em construção**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. A reforma curricular nos cursos jurídicos e a portaria n.º 1.886/94MEC. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO JURÍDICO, CIDADANIA E MERCADO DE TRABALHO, I.(1995: Curitiba). **Anais...** Curitiba: UFPR, Faculdade de Direito, 1995.

_____. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

ROSSATO, Ricardo. Educação em tempos de globalização. **Espaço pedagógico**, Passo Fundo: UPF, v.5, nº 1, dez 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma cartografia simbólica das representações sociais: Prolegômenos a uma concepção pós-moderna do direito. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo: Revista dos Tribunais, v. 4, nº 13, p. 253-277, jan./mar. 1996, p. 272.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, Artur Stamford da. Relação professor/aluno. Projeto pedagógico como indício de superação do pacto da mediocridade. **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, nº 2, 2004.

SILVA, José Carlos Almeida da. Diretrizes curriculares para os cursos de Direito. **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, nº 2, 2004.

SILVA, Leda Maria Messiais da. Formação Docente. **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, nº 2, 2004.

SIMÕES, Sandro Alex de Souza. O método de caso como alternativa para o ensino do Direito no Brasil: virtudes, problemas e desafios. **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, nº 2, 2004.

SIQUEIRA, Márcia Dalledone. **Faculdade de direito**. 1912-2000. Curitiba: UFPR, 2000.

STRECK, Lenio Luiz. A atualidade do debate da crise paradigmática do Direito e a resistência positivista ao neoconstitucionalismo. In: MAIA, Alexandre da., et al. **Direito, Estado e democracia: entre a (in)efetividade e o imaginário social**. Porto Alegre: Instituto de Hermenêutica Jurídica, 2005.

TAGLIAVINI, João Virgílio. A ousadia de um novo ensino jurídico: interdisciplinaridade e aprendizado por problemas. **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, nº 2, 2004.

VEIGA, Ilma Passos A., et al. Formação contínua de profissionais da educação e a extensão universitária. In: Reunião anual da ANPED. Caxambu: Anped, 1993.

_____. **O projeto pedagógico da escola: uma construção possível**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2000. Disponível em <<http://www.brascubas.com.br>>. Acesso em: 30 mar. 2007.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VENTURA, Deisy. **Ensinar direito**. São Paulo: Manole, 2003.

ZITKOSKI, Jaime José; MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. Formação de professores: desafio para as universidades no contexto da educação. In: MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo (Org.). **Pesquisa e formação de professores**. Cruz Alta: Centro Gráfico Unicruz, 2002.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

WARAT, Luis Alberto. A condição transmoderna do desencanto com a cultura jurídica. In.: **Epistemologia e ensino jurídico: o sonho acabou**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

_____. A ciência jurídica e seus dois maridos. In.: WARAT, Luis Alberto. **Territórios desconhecidos: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e de reconstrução da subjetividade**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

_____. **Introdução geral ao direito:** interpretação da lei temas para uma reformulação. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1994.

_____. **Introdução geral ao direito:** a epistemologia jurídica da modernidade. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1995.

_____. **Introdução geral ao Direito:** o Direito não estudado pela teoria jurídica moderna. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997.

_____. **Território desconhecidos:** a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

_____. **Surfando na pororoca:** ofício do mediador. Coordenadores: Orides Mezzaroba, Arno Dal Ri Júnior, Aires Rover, Cláudia Servilha Monteiro. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

_____. Falando de vinte anos. In: MONDARDO, Dilsa. **20 anos rebeldes:** o direito à luz da proposta filosófica-pedagógica de L. A. Warat. Florianópolis: Diploma Legal, 2000.