

**O ENSINO DE DIREITO:
UMA ANÁLISE SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO DA FESURV**

SÉRGIO FERREIRA DOS SANTOS

**O ENSINO DO DIREITO:
UMA ANÁLISE SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO DA FESURV**

SÉRGIO FERREIRA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Práxis Pedagógicas e Gestão de Ambientes Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Ivone Tambelli Schmidt

372.34
S237e

Santos, Sérgio Ferreira dos
O ensino de Direito: uma análise sobre o
projeto pedagógico da Fesurv / Sérgio Ferreira
dos Santos. – Presidente Prudente: UNOESTE,
2008.

102 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE,
Presidente Prudente – SP, 2008.

Bibliografia

1. Direito – Estudo e ensino. 2. Direito –
Projeto pedagógico. II. Direito.

SÉRGIO FERREIRA DOS SANTOS

**O ENSINO DE DIREITO:
UMA ANÁLISE SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO DA FESURV**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 15 de outubro de 2008

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ivone Tambelli Schmidt
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE
Presidente Prudente – SP

Prof^o. Dr. Levino Bertan
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE
Presidente Prudente – SP

Prof^o. Dr. Alberto Albuquerque Gomes
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Presidente Prudente – SP

Dedico este trabalho aos meus familiares.

Agradeço a Profa. Dra. Maria Regina Clivati Capelo (primeira orientadora) pelas orientações e contribuições nesta dissertação.

Agradeço à minha esposa Paula Rosana.

Amigos são aquelas raras pessoas que nos perguntam como estamos e que depois ficam à espera de ouvir a resposta.

Sergio Pinto Martins

RESUMO

O ensino de Direito: uma análise sobre o projeto pedagógico da FESURV

Trata-se de um estudo de caso que toma como foco de análise o projeto pedagógico, posto que nele devem estar contidos todos os fundamentos teóricos e práticos que norteiam o ensino e a formação do profissional do Direito. Para concretizar a pesquisa foram realizadas observações em reuniões, entrevistas informais com gestores universitários e analisados documentos especialmente o projeto político pedagógico do curso de Direito da Faculdade de Direito da FESURV – Universidade de Rio Verde. Os primeiros indícios encontrados dizem respeito ao embasamento teórico do Projeto Pedagógico caracterizado como crítico-dialógico e cuja construção se deu com efetiva participação de professores, alunos, advogados e juízes entre outros. O atual projeto pedagógico de ensino jurídico no Brasil investe na construção do conhecimento por meio da associação entre pesquisa, ensino e extensão, bem como na compreensão, no pensamento crítico e na capacitação profissional. Contudo, para a concretização dessas orientações é necessário que haja maior empenho dos gestores educacionais a fim de consolidar essa tendência de ensino e de formação na realidade das agências formadoras de profissionais do Direito. Ademais, a formação continuada dos professores em serviço é um forte indício de atendimento às exigências da dinâmica societária, num momento de construção democrática e da necessidade de dar mais coerência e consistência às práticas pedagógicas nos cursos de Direito. Concluiu-se que há vários indícios denotativos de criticidade na FESURV, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos, alimentando a possibilidade de superação do viés positivista no ensino jurídico.

Palavras-chave: Direito – Estudo e ensino. Direito – Projeto pedagógico.

ABSTRACT

The teaching of Law: an analysis of FESURV pedagogical Project

The juridical brazilian teaching is the base for this study, as well as the possibility to transform the teaching characterized as positivist to a dialogical teaching, critic and emancipated, the research focuses the juridical teaching at FESURV- Law College- Rio Verde University, trying to find traces of a critical education, emancipated and aware of the dynamic social movement. The Law Course of the analysed unit was the object of study. It's a case of study that analyses the pedagogical project, as it must be inserted in all the theoretical and pratical foundations that sorround the teaching and the professional education. To make the research real, observations in meetings, informal interviews with university managers were made and documents were analysed, especially the polical pedagogical project of the course in study. The first indications found are related to the theoretical base of the pedagogical project characterized as dialogical-critic, which building was done with the effective participation of teachers, students, lawyers, judges, among others. The current pedagogical project of juridical teaching invests in the building of knowledge by the association of research, teaching and extension, as well as a comprehension and critical thought and the Professional enablement. However, to the accomplishment of these orientations it's necessary to have more effort of the educational managers to strengthen this teaching tendency and the formation agencies of Law professionals. Furthermore, the continuous education of teachers in Colleges is a strong indication of the serving for demands in the social dynamics, in a moment of democratic construction and the need of giving more coherence and consistency to the pedagogical practice in the Law Courses. The conclusion is that there are many indications denotating criticism at FESURV, for the teachers and for the students, feeding the possibility of overcoming the positivism of the Law teaching.

Key Words: Law --Study and teaching; Law -- Pedagogical project.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 TRAJETÓRIA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL	12
2.1 Breve Comentário Sobre Ensino no Brasil	12
2.2 O Ensino Jurídico no Período Imperial	15
2.3 O Ensino Jurídico na República Velha (1889/1929)	21
2.4 O Ensino Jurídico no Brasil de 1930 a 1971	26
2.5 O Ensino Jurídico de 1972 A 1993	33
2.6 O Ensino Jurídico a Partir de 1994: Principais Aspectos	36
3 O ESCOPO DO PROJETO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DO DIREITO	43
3.1 Projeto Pedagógico: Considerações Preliminares	43
3.2 Princípios Relevantes à Construção do Projeto Político-Pedagógico	46
3.3 A Construção Do Projeto Político- Pedagógico	53
3.3.1 As finalidades	53
3.3.2 A estrutura organizacional	55
3.3.3 Embasamento teórico	56
3.3.3.1 A teoria crítica	60
3.3.3.2 A ação comunicativa	62
3.3.4 O currículo	66
3.3.5 O tempo escolar	68
3.3.6 Avaliação	69
3.3.7 A formação do profissional do direito segundo o projeto pedagógico	70
4 O ENSINO JURÍDICO	79
4.1 Procedimentos Metodológicos de Pesquisa	79
4.2 Projeto Didático-Pedagógico	81
4.3 A Concepção de Ensino	86
4.4 Os Objetivos Docentes	87
4.4 Metodologia Utilizada em Sala de Aula e Processo Avaliativo	88
4.5 Relação Professor-Aluno	90
4.6 O Profissional Que Se Pretende Formar	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
BIBLIOGRAFIA	99

1 INTRODUÇÃO

O trabalho que ora se apresenta, trata de um estudo de caso que toma como foco de análise o projeto pedagógico do curso de Direito da FESURV - Universidade de Rio Verde – Goiás, que norteia a formação profissional.

Considerando, de um lado, os processos recentes de mudanças tecnológicas, sociais e culturais que tornam as relações humanas cada vez mais complexas e, de outro lado, a necessidade de formar profissionais atentos à dinâmica da sociedade, esta pesquisa analisa o ensino e a formação do profissional de Direito. Para tanto, restringiu-se a análise do curso de Direito da FESURV nosso objeto de estudo.

Tomando como hipótese que o ensino e a formação no curso de Direito tem sido marcados historicamente, por um viés positivista. Sendo assim, esta pesquisa se constituiu pela análise do projeto pedagógico na tentativa de detectar suas características formativas, bem como as características das práticas pedagógicas. A problemática que envolve este trabalho relaciona-se, em princípio, com a inconsistência da formação realizada pelas instituições universitárias. Inconsistência essa, evidenciada no despreparo dos acadêmicos tanto para o exercício da cidadania e da crítica consciente, quanto para o exercício profissional compatível com as necessidades e urgências sociais. Mais do que isso, a formação do advogado tem sido constantemente questionada, tendo em vista os altos índices de reprovação nos Exames da Ordem dos Advogados do Brasil. Daí a importância de estudos que focalizem os cursos e o ensino de Direito, pois pode contribuir muito na proposta de mudanças e inovações.

Partindo de uma revisão histórica focada na configuração dos cursos de Direito no Brasil, o primeiro capítulo destaca, inicialmente, o surgimento do ensino superior e a seguir centra a revisão histórica no ensino jurídico. Essa perspectiva possibilitou a compreensão da orientação positivista que tem caracterizado a formação do advogado e o ensino jurídico. A divisão em períodos de tempo para proceder a análise foi empreendida tendo em vista a legislação específica dos cursos de Direito no Brasil e os fatos históricos e políticos que marcaram a sociedade brasileira.

No segundo capítulo consta uma análise sobre a importância do Projeto pedagógico na formação do profissional do Direito e, para tanto, foram privilegiados aspectos relativos à construção do projeto, suas finalidades, estrutura organizacional, embasamentos teóricos. Tais aspectos, entre outros, constituem como fundamentos da formação universitária e, portanto, do comprometimento do egresso na rede de relações sociais e políticas envolventes.

A análise empreendida no segundo capítulo demonstra que os gestores do curso de Direito em foco, preocupados com os frutos da formação continuada na prática docente. Professores comprometidos tratam de inovar suas práticas tentando adequar o ensino às necessidades formativas, evitando a banalização do processo formativo e substituindo os esquemas autoritários por relações dialógicas e mais democráticas.

O terceiro capítulo focaliza o projeto pedagógico da Unidade escolhida para análise. Tomando as concepções de ensino contidas no Projeto Político Pedagógico e analisando a partir de observações informais e de participação em reuniões, bem como pelo uso dos documentos próprios, verificou-se que o ensino de Direito na FESURV está em constante movimento. O corpo docente envolve-se em discussões que focam as metodologias de ensino buscando a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Os objetivos docentes e relações entre professores e alunos, bem como o ponto essencial que é a constante reflexão sobre o profissional que se pretende formar na Instituição, são continuamente questionados. Sendo assim, este capítulo procura identificar indícios que retratam a preocupação com a superação dos resquícios positivista que caracterizaram a história formativa do profissional do Direito e as práticas de ensino aplicadas neste curso.

Finalmente é importante ressaltar que a presente pesquisa não pretende fechar questões, mais do isso, o debate está apenas iniciado. Outras pesquisas devem ser realizadas para que novas contribuições possam enriquecer, não apenas o debate, também as práticas pedagógicas nos cursos de Direito.

2 TRAJETÓRIA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Este primeiro capítulo tem por objetivo compreender aspectos da trajetória do ensino jurídico no Brasil. Para que isto seja possível, faz-se necessário estudar qual a concepção de educação desenvolvida nos cursos jurídicos, qual a perspectiva de ensino buscada, o que o professor objetiva na sua prática docente e que tipo de formação é passada ao aluno, considerando-se a concepção de contribuição da sociedade e do Estado nesta trajetória.

2.1 Breve Exposição Sobre Ensino no Brasil

Relatar a gestão do ensino no Brasil implica, primeiramente, vislumbrar o processo de expansão das universidades na Europa, conforme texto a seguir de Gomes (1998, p. 34):

[...] a Espanha foi a incentivadora ao trazer para América Latina, no início do século XVI o seu sistema universitário para o México, Cuba Guatemala, Peru, Chile e Argentina. O mesmo não aconteceu com Portugal, uma vez que o ensino universitário foi implantado no Brasil de forma fragmentada de escolas isoladas de ensino superior (1808).

No caso do Brasil, o acesso ao ensino superior, evento relativamente recente, caracteriza-se por ser um processo extremamente complexo, marcado por problemas de ordem formal – burocráticos e técnicos – e de ordem informal – a trajetória escolar dos candidatos e seu perfil sócio-econômico.

Reportar-se à Companhia de Jesus, composta dos padrões jesuítas, que no século XVI veio para o Brasil com o intuito de evangelizar os nativos e os estrangeiros da nova Colônia. Como o objetivo de Portugal era explorar as riquezas da Colônia, a preocupação com o ensino surgiu após um século da chegada dos portugueses.

Entretanto, evidencia-se que a vinda dos jesuítas não objetivava simplesmente educar os povos aqui residentes, grande maioria índios e ex-condenados da Europa, mas utilizar da expansão do Cristianismo como forma de dominação dos habitantes da terra. A reforma luterana impeliu os jesuítas a virem

para o Brasil, pois eles acreditavam que os índios não estavam contaminados com as idéias reformistas, por isto seriam facilmente educados conforme a lógica jesuítica. Para os padres jesuítas esta seria a única possibilidade de comprovar a positividade da educação e do ideário contra-reformista.

Romanelli (1989, p. 33) descreve que as condições para gerar a ação educativa na época foram:

[...] de um lado, a organização social e, de outro, o conteúdo cultural que foi transportado para a Colônia, através da formação mesma, dos padres da Companhia de Jesus. A primeira condição consistiu na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos.

A elite, minoria na época, formada por poucos colonizadores brancos exercia o poderio político-econômico na Colônia. A necessidade da manutenção desse poder fez essa mesma elite contrapor-se aos ensinamentos jesuíticos para as classes ditas “menores” e passa a exigí-los só para si, conforme Gomes (1998, p. 34)

em vista destas influências (modelo alemão e principalmente, o modelo napoleônico) desde o seu nascimento formal, no século XIX, o ensino superior brasileiro e marcado por seu caráter elitista. Num primeiro momento (1808), as primeiras faculdades brasileiras tinham por objetivo atender a demanda da Corte Portuguesa, recém-instalada no Rio de Janeiro. Seu público era basicamente composto pelos filhos da nascente elite brasileira que, até aquele momento eram enviados às universidades européias (França e Portugal) para prosseguir em suas carreiras escolares. Evidentemente, que esta preocupação tinha como pano de fundo a necessidade de informação de quadros para a nação emergente.

Ao analisar a época, Romanelli (1989, p. 33) relata que:

[...] foi a família que favoreceu, pela natural receptividade, a importação de formas de pensamento e idéias dominantes na cultura medieval européia, feita através da obra dos jesuítas. Afinal, ao branco colonizador, além de tudo, se impunha distinguir-se por sua origem européia, da população nativa, negra e mestiça, então existente. A classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser também detentora dos bens culturais importados.

Observa-se que, desde a colonização, a elite detém privilégios e exerce forte influência nos destinos do país, “os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as

mulheres), educação média para os homens da classe dominante” (ROMANELLI, 1989, p. 35).

Assim sendo, a atuação dos jesuítas no processo de ensino-aprendizagem, vinculada à formação espiritual de jovens e crianças, repercutia sobre um proceder extremamente autoritário e rígido, inclusive no que tange ao processo de ensino e formação da elite colonial “marcada por uma intensa rigidez na maneira de pensar, e, conseqüentemente, de interpretar a realidade” (RIBEIRO, 1993, p. 25).

No aspecto metodológico, o ensino jesuítico era rígido, formalista e autoritário, baseado na educação livresca e aristocrática com o intuito de manter o poder da elite. A catequização de índios, negros e mestiços foi cedendo lugar às necessidades dos filhos de grandes fazendeiros, senhores de engenho, que objetivavam terminar seus estudos na Europa, principalmente em Coimbra.

Teixeira (1999, p. 350-51) relata sobre a educação dos jesuítas no período colonial e a relação do Brasil com a metrópole (Portugal):

[...] Os colégios dos jesuítas e as atividades das demais ordens religiosas ministravam o ensino na Colônia, a ser completado com cursos posteriores na Metrópole e a vinda de portugueses já educados de Portugal. Os pontos importantes das duas hierarquias, a eclesiástica e a oficial, eram de modo geral, privilégio dos portugueses. Neste sentido, para o efeito de suas necessidades educacionais, a sociedade era um só com a metrópole. Dentro do arcabouço rígido desses quadros, movia-se a sub-sociedade colonial em sua estrutura escravocrática de senhores patriarcas, com amplos poderes, mas ilimitados pelo conflito com os jesuítas defensores da população indígena do que propriamente pela Metrópole, cuja atuação no sentido de coletarem impostos e taxas a aliava ao espírito espoliativo dos senhores.

Com o mesmo pensamento, Ribeiro (1993, p. 18) corrobora:

[...] organização escolar no Brasil-Colônia está [...] estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses, que se configurava em função de uma metrópole detentora do poder decisório que tinha uma colônia (Brasil) subordinada à sua vontade.

Com a queda da mineração e o atraso cultural, a Colônia entrou em declínio econômico, cujo fator preponderante, entre outros, foi o fanatismo religioso, que gerou assim, descontentamento em relação aos jesuítas. Em 1759, o Marquês de Pombal cuja linha de pensamento estava estreitamente vinculada ao

enciclopedismo, expulsou os Jesuítas de Portugal e de seus domínios (ROMANELLI, 1989, p. 36).

Venâncio Filho (1982, p. 5) relata sobre a insuficiência dos ensinamentos jesuítas e a necessidade de Portugal se incorporar ao novo processo civilizatório:

por força do predomínio da Companhia de Jesus na Universidade de Coimbra, a cultura portuguesa nos séculos XVI e XVII e na primeira metade do século XVIII conservar-se-ia impermeável às transformações que se processavam no continente europeu após o renascimento, com a expansão dos estudos científicos e a disseminação do método experimental.

A educação, que já era escassa, passou a ser inexistente, o sistema de ensino estava restrito aos trabalhos dos jesuítas, com a sua expulsão a colônia ficou sem professores, sem livros, sem uma infra-estrutura necessária para dar continuidade ao processo educacional brasileiro.

Segundo Romanelli (1989, p. 36):

[...] inúmeras foram as dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional. Da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos. Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino, a graduação, que foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação.

Desta rápida análise do período Brasil-Colônia pode-se depreender que o ensino era privilégio da minoria, que os poderes econômico e o político prevaleciam sobre tudo e todos e que a grande obra dos jesuítas cedeu espaço aos interesses de poucos, deixando a colônia desprovida da pouca instrução que recebera.

2.2 O Ensino Jurídico no Período Imperial

Mesmo com a independência do Brasil, o país ainda estava ligado à Europa e à sua herança cultural. Cursos renomados, como o de Direito, não existiam no Brasil, fazendo com que os jovens da elite brasileira, principalmente filhos de

grandes cafeicultores, fossem para a Europa estudar, principalmente em Coimbra-Portugal.

Venâncio Filho (1995, p. 48), em comentários sobre esta época relata que:

[...] a elite portuguesa passa a ser formada também por brasileiros, basta dizer que Azeredo Coutinho foi reitor da Universidade de Coimbra e Alexandre de Gusmão um grande diplomata português. Esta geração do final do século que vem fazer a independência e instaurar um novo regime político no Brasil.

Para que o Brasil pudesse desvincular-se dessa dependência européia, precisava criar uma cultura própria, nacional, que possibilitasse aos jovens um estudo social, não precisando assim ir à Europa para estudar. E, foi por isso que nasceram os primeiros rumores de criação de cursos universitários no Brasil.

No Brasil, o acesso ao ensino superior é relativamente recente, cujo processo de adequação é extremamente complexo, sendo que as primeiras universidades tinham o dever de atender a Coroa Portuguesa recém instalada no Brasil. Segundo Buarque (1994, p. 34):

[...] diferentemente dos demais países latino americanos, de colonização espanhola, o Brasil não teve universidades renascentistas, criadas nos primeiros séculos de colonização. A universidade brasileira foi concebida segundo os modelos dos países desenvolvidos, comprometidos com a eficiência de cada faculdade independente.

Essa diferença apontada por Buarque (1994, p.23), “marca definitivamente a história da universidade brasileira, fortemente vocacionada para a profissionalização”.

Essa afirmação é corroborada em termos históricos e culturais, nosso ensino superior é profissionalizante, desde a chegada da família real no Brasil, em 1808.

Antes da reforma, de 1968, porém essa profissionalização se dava no interior de uma unidade fundamental: o curso ministrado numa faculdade ou escola específico num regime seriado anual.

Ao ser criada em 1920, a universidade brasileira praticamente se limitou ao desenvolvimento das atividades de ensino.

Essa supremacia, e na maior parte, das vezes exclusividade, do ensino na existência da universidade, estava presente inclusive em sua estrutura.

Cada escola ou faculdade possuía um ou mais cursos, que lhe conferiam a identidade e através de vestibular específico, selecionava os candidatos a vagas que oferecia.

Como anuncia Vaidergorn (2000, p. 56):

O sentido do ensino superior foi o de manter uma permanente exclusão de classe através dos obstáculos criados para a produção e difusão da cultura e do conhecimento fixando-se o ensino técnico superior como marca de formação das elites dirigentes.

A primeira experiência universitária é criada em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro, através das escolas públicas de medicina e engenharia e de uma escola particular de direito. Seguida da Universidade de Minas Gerais, em 1927, em que se arquitetou uma também união de escolas existentes em Belo Horizonte. Na verdade, foi criado um conjunto de escolas profissionais, não se alcançando assim o verdadeiro espírito universitário.

Em 1927, foram criados os primeiros cursos jurídicos no Brasil: em Olinda – PE e em São Paulo-SP. Como todos os cursos de nível superior, o Curso de Direito privilegiava uma minoria, que era representada pelas pessoas de posses que faziam parte da Corte Imperial, originando um processo histórico de elitização do ensino. Ressalta-se que, nessa época, a maioria da população era analfabeta.

É de se lembrar, todavia, que em 1934, surgiria o projeto universitário da Universidade de São Paulo, desta vez como iniciativa pública estadual. Seu impacto foi tamanho que levou à remodelação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1937.

Com isso é possível concluir que a característica excludente do ensino no Brasil é marcada pela seletividade nas formas de admissão do ensino superior. Note-se que a concentração de faculdades cujo acesso limitadíssimo, restringe-se a freqüência de filhos bem-nascidos ou influentes da sociedade. Esse tipo, atrelado ao Estado, atendendo os interesses apenas de poucos, comprometia até a produtividade.

As classes média e baixa não tinham acesso ao ensino superior, pois predominava a seletividade com base nas posses, preponderando as diferenças

sociais, a elitização dos cursos, a manutenção do status que e a formação de uma elite administrativa formada geralmente pelos filhos de grandes latifundiários.

Neste sentido, Adorno (1998, p. 81), comenta que:

A academia de Direito de São Paulo, assim como a de Olinda tem suas raízes atadas à independência política. Com a emergência do Estado Nacional, suscitou-se o delicado problema de automatização cultural da sociedade brasileira, além da necessidade de formar quadros para o aparelho estatal.

Estes quadros políticos brasileiros, preenchendo tais postos com pessoas de nível superior, eram, via de regra, “os cargos do Judiciário (juizes e carreiras afins), no executivo (delegados de polícia, presidentes e secretários provinciais, ministros e conselheiros de estado) e no legislativo foram predominantemente ocupados por bacharéis” (ADORNO, 1998).

A primeira universidade brasileira foi criada em 1920, sendo abandonada depois de cumprir o objetivo mais imediato de sua criação, outorgar ao rei da Bélgica Alberto I, o título de *doctor honoris causa*. Efetivamente, a partir de 1934, quando foi criada a Universidade de São Paulo, podemos falar de uma universidade brasileira. Um ano após surgia, organizada por Anísio Teixeira, a universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Ambos os projetos, foram uma tentativa de ultrapassar a mera agregação de escolas superiores independentes. A terceira e mais audaciosa, tentativa conduzida por Darcy Ribeiro foi a Universidade de Brasília em 1961.

Neste ensejo, a organização do ensino superior reflete o momento histórico e político vivido pelo país, ou seja, o início da república populista e a crescente necessidade de formação de quadros para os cargos técnico-burocráticos do Estado.

É notório ressaltar que estas instituições derivam das sociedades nas quais se inserem em cada momento da história e, entre nós, elas começaram como empreendimentos isolados, com a finalidade de satisfazer a prosperidade das nações que nos colonizaram, fundadas no modelo educacional, napoleônico do século XIX que consistia num conglomerado de escolas autárquicas. Aliás, é preciso lembrar que nosso ônus não se circunscreve ao fato de termos nos baseado no modelo napoleônico de universidade, pois ele deu à França uma contribuição sem precedentes durante quase meio século. Nossa herança deriva dos desvios que

imprimimos à direção que poderia ser tomada. Particularmente, no caso do Brasil, além de começarmos, tardiamente, nossa escalada rumo à Universidade, nosso ensino superior desenvolveu-se calcado tão só em escolas superiores, isoladas e destinadas à reprodução do conhecimento elaborado por meio do ensino de segunda mão.

As faculdades de Direito eram as mais procuradas pela possibilidade de ótimos cargos públicos e de ascensão social.

Para se ter uma idéia da predominância do ensino jurídico sobre os demais ramos, assinale-se que em 1864, nas duas Faculdades de Direito, estavam matriculados 826 alunos, contra 294 em Medicina, 154 em engenharia (Escola Central) e 109 na Escola Militar e de Aplicação. Considerando que nessas faculdades além do ensino relacionado com a profissão, que era a do Direito, também se ministrava ensino ligado às humanidades, pode-se compreender o quanto predominou, na educação das camadas que freqüentavam as escolas, a formação acadêmica, humanística e retórica (ROMANELLI, 1989, p. 40-41)

No aspecto pedagógico, os currículos eram rígidos, os professores eram mal remunerados e sem preparação alguma para a prática docente; o processo de ensino e aprendizagem era desarticulado da realidade social e o conhecimento era tido como um dado pronto, visto como verdades absolutas. Havia predominância da “cultura superior” (ensino superior) sobre o local.

Hupffer (1999, p. 91-92) narra que:

Devido a essa desarticulação, as freqüências às aulas eram mínimas, os alunos participavam de grêmios políticos, clubes literários, casas de maçonaria e dos acontecimentos da época, como por exemplo, a Abolição e a Guerra do Paraguai, os quais geravam debates políticos que chamavam mais à atenção dos alunos do que as aulas, pois os estudantes buscavam participação ativa na vida política nacional, coisa que as aulas não proporcionavam, devido ao seu ensino tradicional.

Tradicionalismo, que era passado pelos professores conforme Venâncio Filho (1978, p. 21), relata que:

[...] viviam num círculo fechado, avessos às influências externas, extremamente ciosas de suas prerrogativas, que exaltavam de forma quase doentia, esquecendo de reconhecer os méritos daqueles que não pertenciam a esse círculo estreito.

Em referência às alterações do currículo dos Cursos de Direito, a Reforma de 1877 foi a que mais se destacou, pois acrescentou ao Curso as disciplinas de Direito Romano e Direito Administrativo. Nesse ano, os cursos jurídicos passaram à condição de Faculdades de Direito e o Curso de Direito de Olinda foi transferido para Recife (RODRIGUES, 1988).

Em 1878, Rui Barbosa propõe um projeto inovador para incluir nos currículos jurídicos a disciplina de Sociologia, projeto este que, na época, não se concretizou.

Nesse mesmo ano, o diretor do curso de Olinda relata sobre a situação em que o ensino jurídico encontrava-se, bem como o perfil dos acadêmicos que lá estudavam, dizendo que: “há falta de cursos preparatórios, atribuindo a isso a lástima de tantos bacharéis incompetentes que não entendiam os próprios compêndios do curso, falavam miseravelmente e escreviam com imperdoáveis barbarismos e neologismos” (VENÂNCIO FILHO, 1995, p. 49).

Adorno (1988, p. 92) coloca que o ensino jurídico no império pode ser caracterizado por:

[...] uma visão lógica e harmônica do Direito, por uma cultura abertamente desinteressada, por uma percepção ingênua da realidade social, por uma concepção do mundo voltada para a perpetuação das estruturas de poder vigentes e por um saber sobre o presente como algo a ser normatizado e sobre o futuro como eterna repetição do presente.

O ensino jurídico no período imperial pode ser resumido por algumas características marcantes como: submissão ao poder central do imperador; a veneração à cultura alienígena, na época representada pelo pensamento europeu; a elitização do ensino; a falta de um processo de ensino-aprendizagem voltado para as realidades locais; a pouca ou quase nenhuma instrução dos professores; as aulas tidas como monólogos em que o aluno era visto como mero expectador; e pelas tentativas fracassadas de melhora curricular. Porém, os objetivos do ensino eram atingidos: ensino de elite e formação geral para atuação conforme os interesses da classe dominante.

2.3 O Ensino Jurídico na República Velha (1889-1929)

Foram 62 (sessenta e dois) anos, entre a Independência do Brasil monárquico (1827) e a Proclamação da República (1889). A República Federativa foi instaurada, provisoriamente, no Brasil, pelo Decreto n. 1, de 15 de novembro de 1889, baseada nas reivindicações do Manifesto Republicano de 1870, revogando, assim, a monarquia de D. Pedro II, finalizando o período imperial no território brasileiro. As províncias do Brasil constituíram os Estados Unidos do Brasil.

Em 24 de fevereiro de 1891, promulgou-se a primeira Constituição Republicana dos Estados Unidos do Brasil. As competências foram divididas entre a União e os Estados Membros do Brasil. Estabeleceu-se um sistema de divisão de rendas. Aos Estados Membros uma vasta autonomia, com inúmeros poderes, buscando a tão sonhada descentralização. Consagrou também:

[...] a tripartição de poderes nos moldes de Montesquieu, introduziu uma forma presidencial de governo, desconheceu privilégios, separou o Estado da Igreja, garantiu o direito de propriedade e muitos outros direitos e garantias fundamentais. Dentre eles, o direito à isonomia, ao habeas corpus, à livre manifestação de pensamento, à liberdade de associação, à reunião, à inviolabilidade do domicílio e à instituição do Tribunal do Júri (ZIMMERMANN, 1999, p. 302)

Com a implantação da República, terminou-se a estrutura monárquica, arcaica e aristocrática terminou-se com a corte, mas o que se verifica é que por trás de todo o ideal republicano, as marcas da monarquia eram ainda profundas e presentes. Apesar de alcançada a “democracia”, as oligarquias ainda mandavam no país, pois eram elas que detinham o poder político e econômico.

Da mesma forma, no aspecto educacional, não se perceberam grandes mudanças de início, pois o ensino continuou a ser privilégio da classe alta.

Embora fossem utilizados critérios de seleção, ditos justos e democráticos, para que os alunos pudessem chegar às universidades, quem conseguia lá chegar era da elite, cujos indivíduos sempre estudavam nos melhores colégios do Império, que não trabalhavam e não tinha preocupação financeira. Verifica-se, então, que o dinheiro e a posição social eram grandes divisores de águas.

Rodrigues (1988, p. 20-23) faz uma retrospectiva dos acontecimentos mais marcantes da época. Dentre eles:

[...] no ano de 1890 foi extinta a cadeira de Direito Eclesiástico, devido à desvinculação do Estado em relação à Igreja. Criaram-se as cadeiras de Filosofia e História do Direito e de Legislação Comparada sobre o Direito Privado.

Em 1891 ocorreu a criação dos cursos e das faculdades livres, possibilitando o surgimento de novas faculdades de Direito em várias partes do país, como no Rio Grande do Sul em 1900, no Rio de Janeiro em 1910, no Paraná em 1912, terminando assim com o poderio de São Paulo e Recife.

Ainda, nas palavras de Rodrigues (1988, p. 20-23):

um novo currículo para o Curso de Direito foi criado em 1895, buscando um ensino profissionalizante, abandonando a cadeira de Direito Natural, deixando o jus naturalismo de lado e trazendo a influência do positivismo.

- As reformas feitas nos currículos no ano de 1925 não ocasionaram muitas mudanças, mantendo-se a mesma estrutura curricular de 1825.

- Na cidade do Rio de Janeiro ocorreu o Congresso de Ensino Superior no ano de 1927, em que vários debates versaram sobre o ensino jurídico brasileiro. Os juristas que lá se encontravam, chegaram ao consenso da necessidade de um método de ensino misto que unisse a teoria e a prática, método esse que não se efetivou.

Com a referida retrospectiva, pode-se avaliar a inexpressiva modificação do ensino jurídico em relação à fase imperial. Uma das características mais acentuadas foi a passagem que ocorreu de uma concepção de Direito Jus naturalista, fundado nos princípios divinos e influenciado pela Igreja, para um Direito positivista que era baseado no formalismo e nas regras dos princípios do Estado.

Os jus naturalistas se fundamentam na idéia de um Direito que ora invocava o nome de Deus ou da natureza, ora em nome da razão. Desta forma, o Direito seria originário da ordem transcendental ou do consenso ético da racionalização da natureza humana.

Segundo esse pensamento, independentemente de regras normativas positivadas em nome da sociedade, preexiste um Direito natural conforme a natureza humana. Para os teóricos do Direito natural, é possível diferenciar o justo do injusto de um modo universalmente válido. Significa dizer que o legislador, ao positivar uma norma, não pode ferir valores que são inerentes à natureza humana.

Bobbio (1995, p. 20-21) conceitua direito natural como:

[...] um ditame da justa razão destinado a mostrar que um ato é moralmente torpe ou moralmente necessário segundo seja ou não conforme à própria natureza racional do homem e mostra que tal ato é, em consequência disto vetado ou comandado por Deus, enquanto autor da natureza. Os atos relativamente aos quais existe um tal ditame da justa razão são obrigatórios ou ilícitos por si mesmos.

Esta idéia agregada ao conceito do direito natural influiu na propagação da necessidade de adequarmos o direito positivado dos Estados, ao direito ditado pela humanidade, fundado na razão inerente às necessidades do povo. Já o positivismo jurídico reduz a justiça ao normativismo.

Seguindo essa linha de raciocínio, o conteúdo de uma lei é justo tão somente pelo fato de essa norma pertencer ao ordenamento jurídico. Assim, o direito passa a ser visto apenas em seu aspecto formal.

Kelsen (1995, p.45), um dos maiores defensores do positivismo jurídico, sustenta que, “o Direito é somente aquilo que está na norma jurídica”.

Um fato somente pode ser considerado ilícito se previamente existir uma norma estabelecendo uma sanção como consequência de sua prática. “Do ponto de vista de uma teoria do Direito positivo, não há qualquer fato que, por si, isto é, sem ter consideração a respectiva consequência estatuída pela ordem jurídica, seja um ilícito ou delito” (KELSEN, 1995).

Dessa forma, o positivismo, que foi fruto de uma crença exagerada no poder do conhecimento científico, pensava em transformar a ciência jurídica numa ciência com os moldes das ciências exatas, isto é, a celebração da extrema neutralidade científica.

Para Kelsen (1995, p. 157), “o conhecimento jurídico para ser científico deve ter neutralidade, no sentido de que não se pode emitir qualquer juízo de valor sobre a interpretação da norma jurídica”.

Warat e Pepe (1996, p. 53) comentam o pensamento kelseniano sobre o jus naturalismo:

[...] as normas do direito natural são apenas fruto da imaginação. Assim sendo, os jus naturalistas imaginam normas, atribuindo-lhes o sentido de um ato de vontade fictício, diferentemente de uma norma positiva. Que é o sentido de um ato real de vontade. [...] as normas de direito natural constituem um tipo específico de saber (teleológico, metafísico), mas nunca uma ordem normativa de conduta.

No mesmo sentido, Bobbio (1995, p. 22-23) demonstra alguns critérios de distinção entre as duas correntes:

a) o primeiro se baseia na antítese natural universalidade/particularidade e contrapõe o direito natural, que vale em toda parte, ao positivismo, que vale apenas em alguns lugares. b) baseia-se na antítese imutabilidade/mutabilidade: o direito natural é imutável no tempo, o positivo muda. c) o critério distinção que se refere à fonte do direito e funda-se na antítese *natura-potesta populus*. d) o modelo pelo qual o direito é conhecido, o modelo pelo qual chega a nós (isto é, os destinatários) e lastreia-se na antítese *ratio-voluntas*: o direito natural é aquele que conhecemos através da nossa razão. O direito positivo, ao contrário, é conhecido através de uma declaração de vontade alheia (promulgação). e) no que se refere aos comportamentos regulados: direito natural – que é bom ou mau por si mesmo; direito positivo – justo é aquilo que é ordenado, justo o que é velado. f) o critério de valoração das ações: o direito natural estabelece aquilo que é bom, o direito positivo estabelece aquilo que é útil.

O que se pode compreender, observando o pensamento de Bobbio é que o direito positivo tem seu fundamento na lei, em um conhecimento científico, neutro, mutável, que depende da vontade do legislador. Enquanto que o direito natural tem fundamento na natureza, isto é, no conjunto de todas as leis que derivam da natureza das coisas ou de Deus, e que se tem como certo, imutável e universal.

Percebe-se, então, a mudança de mentalidade, com a expulsão da Companhia de Jesus e a extinção da disciplina de Direito eclesiástico. O ensino jurídico muda sua visão de justiça e norma, superando as tendências religiosas (pensamento jus naturalista) e buscando no próprio homem a solução dos conflitos (pensamento positivista).

Outro aspecto importante foi à criação das universidades livres, possibilitando que o ensino chegasse a diversos locais do país, desvinculando-se de São Paulo e Recife, do poder oligárquico em que só os filhos de grandes cafeicultores tinham acesso, liberando, assim, o ensino a uma outra classe – a classe média.

Rodrigues (1988, p. 22) salienta que, “a maior inovação nessa época foi a ascensão da classe média que reivindicava seu direito de estudar e buscar melhores condições de vida, chegando assim às faculdades”.

Apesar de tantas novidades, à estrutura educacional manteve-se como um quadro docente desqualificado e mal remunerado, a infra-estrutura nas

faculdades precária, com poucos livros e sem prática nos ensinamentos teóricos, as aulas como monologas, não havia um despertar crítico em relação aos alunos.

Com a urbanização cada vez mais intensificada, gerada pela migração rural para o urbano – em que as populações saíam do meio rural para procurar trabalho nas indústrias dos grandes centros, ou por exclusão – devido a grande concentração de terras e à modificação no tipo de agricultura, estes fatores desencadearam o início de um desequilíbrio, tanto na área social como na área educacional, pois quem saía do campo tinha pouco estudo e não conseguia competir com os habitantes da zona urbana, alunos do secundário.

Nessa época ter um diploma como de engenheiro, médico ou advogado, por exemplo, era raro, significava status e grandes possibilidades de se conseguir emprego.

Esse desequilíbrio, além de demonstrar a precariedade do ensino superior (limitação de vagas), demonstrou a debilidade e o descaso com a população rural (pouca instrução).

Em comentários sobre o período, Romanelli (1988, p. 46) assevera que:

[...] o crescimento acelerado da demanda social de educação, de um lado, e o aparecimento de uma demanda de recursos humanos, de outro – criaram as condições para a queda do equilíbrio. Uma vez estabelecido o desequilíbrio, que se acentuou, sobretudo a contar de 1930, a crise do sistema educacional obedeceu, na sua evolutiva, ao lado de forças que esses fatores mantinham entre si.

Na década de 1920, com o aumento acelerado da população urbana e com a industrialização, o campo educacional não conseguiu abarcar todo o contingente populacional que buscava instrução, bem como o ensino não evoluiu no mesmo compasso da industrialização, gerando, assim, uma população na zona urbana com pouco ou nenhum grau de instrução.

No final dessa década, com a crise mundial (aumento de produtividade e desemprego), o país teve que se manter com pouca ou quase nenhuma exportação, gerando seus próprios recursos por meio da indústria nacional, fator este que ocasionou mais empregos e, conseqüentemente, geração de renda e desenvolvimento industrial e urbano.

As características centrais do ensino jurídico na República Velha são: o surgimento de novas faculdades de Direito no país, facilitando o acesso aos bancos universitários – principalmente da região sul do país; a tendência positivista e profissionalizante dos cursos; a falta de materiais de apoio, como doutrinas e códigos, professores pouco preparados para o exercício da docência, a maioria juízes e advogados com destaque na seara forense; e o crescimento da população interessada em obtenção de um diploma universitário, devido à industrialização e à urbanização dos grandes centros.

2.4 O Ensino Jurídico no Brasil de 1930 a 1971

Com o desenvolvimento urbano e industrial gerado no final da década de 1920, percebe-se que há uma mudança no perfil escolar, pois as necessidades são outras. Se no período em que perdurou a economia agro-exportadora, a escola era mais um meio de manutenção de *status quo* do que uma necessidade – pois os que tinham acesso a ela eram filhos de grandes senhores de engenho, cafeicultores – com a industrialização, o país começou a necessitar de mão-de-obra qualificada e a escola desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento do país.

Comentando o tema, Romanelli (1989, p. 67) relata que:

o sistema educacional brasileiro fora, até então, um sistema acentuadamente dualista: de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e, de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso.

Com o surgimento das indústrias, a elitização educacional foi abrindo espaço a uma classe média em ascensão que reivindicava mais direitos, como melhores salários e estudo. Assim, ocorreu um aumento quantitativo dos cursos universitários, os quais eram vistos como meio de obtenção de melhores empregos e elevação do nível de vida.

Segundo Romanelli (1989, p. 104), a evolução do sistema de ensino vigente no país:

[...] teve de oscilar, a contar de 1930, entre os interesses das camadas populares por mais educação, e educação que assegurasse status, e os interesses das classes dominantes, que procuravam conter, de várias formas possíveis, as pressões dessas camadas. Reside aí a razão pela qual o ensino se expandiu, apesar de tudo, mas expandiu-se de forma insuficiente e distorcida.

No ano de 1931, Francisco Campos propôs uma importante reforma no ensino. Entre os itens propostos, podem-se destacar o estabelecimento de um currículo seriado, a exigência de assiduidade às aulas, a organização dos currículos secundários, bem como os universitários, entre outros. Tal reforma, segundo Bastos (1998, p. 174), “foi exatamente o marco de ruptura com os instáveis e frágeis padrões educacionais vigentes na Primeira República, dominada pelos interesses oligárquicos e pelo regionalismo conservador”.

Romanelli (1989, p. 138) trouxe um detalhe importante que:

[...] foi o de que a reforma em relação às avaliações era exageradamente rígida e demonstrava a discrepância do sistema, pois como seu âmbito era nacional, os critérios de avaliação, os métodos e os currículos eram os mesmos em todo o país, sem haver preocupação por parte do governo com as diferenças culturais.

O que se pode perceber é que a reforma não conseguiu abarcar as necessidades da época, permanecendo ainda um sistema seletivo, com uma rigidez incontestável, com uma preocupação meramente quantitativa e um currículo nacional que não correspondia às necessidades regionais.

Tais elementos contribuíram para um ensino dogmático, acrítico e distante do contexto vivenciado pelo aluno e as necessidades da época.

Apesar da existência de um Estatuto, a organização da universidade continuava precária pois,

[...] admitia-se a existência de estabelecimentos isolados como uma concessão à realidade onde estes constituíam a imensa maioria. A faculdade (de medicina, de engenharia, de direito) era a célula do ensino superior. As universidades eram compostas por faculdades as quais podiam manter autonomia jurídica. A faculdade era composta de cátedras, cada qual correspondendo uma certa área do saber. A reunião de certas cátedras compunha a série e a seqüência destas o curso. A cátedra tinha no professor catedrático o titular vitalício somente substituído por morte, afastamento ou jubilação (aposentadoria). Ao catedrático estavam vinculados os professores assistentes, livres-docentes e auxiliares aos quais estavam atribuídas as tarefas docentes das disciplinas ou das turmas que resultavam na subdivisão da cátedra. Os auxiliares de ensino eram

indicados pelo próprio catedrático, pois deveriam ser pessoas de sua confiança. (CUNHA, 1982, p. 15)

Ainda segundo Cunha, (1982, p. 24):

[...] a organização do ensino superior na republica populista pouco tinha de universitária no sentido estrito: havia mais estudantes nas escolas isoladas, do que nas universidades. Mesmo estas não podiam ser chamadas propriamente de universidades, se se fizer questão de integração de cursos, faculdades e institutos que haviam em outros países. As universidades brasileiras não passavam, de um modo geral, de um aglomerado de faculdades independentes.

O estatuto de 1931 determinou a inclusão na organização da universidade, uma faculdade de educação, ciências e letras com a finalidade de formação de quadros para o magistério secundário.

Essa preocupação espelhou o momento vivenciado pela história do país no que se refere ao aumento da demanda escolar e escassa mão de obra para o ensino secundário.

Segundo Candau (2006, p. 57):

Os primeiros cursos de formação de professores, em instituições de nível superior, surgem no Brasil nos anos 30 principalmente como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para o ensino secundário. Com esse objetivo específico, criam-se novas unidades de ensino, inseridas em diferentes projetos de universidade que emergem no período que vai de 1931 a 1939 e que incluem diferentes modelos de organização das unidades responsáveis pelo processo de preparação de professores. Do confronto entre teses autoritárias e liberais prevalece o projeto do governo federal explicitado pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, que organiza as faculdades de educação, ciências e letras com a finalidade de preparar professores para o ensino secundário,

Na área jurídica, devido à influência positivista de um ensino mais dogmático e profissionalizante, as disciplinas de Direito natural e Direito romano foram substituídas por disciplinas da introdução à Ciência do Direito. Ocorre também a divisão em duas formações para os estudantes de Direito: uma, intitulada bacharelado, que tinha como meta formar advogados, e, outra intitulada doutorado, que se destinava a formar professores e pesquisadores jurídicos.

Rodrigues (1988, p. 23), ao tecer comentários sobre a reforma, relata que ela “não obteve o êxito esperado, continuando os cursos de bacharelado no mesmo nível existente anteriormente.”

Em complemento, Venâncio Filho (1982, p. 311) afirma que: “O curso de doutorado, previsto pela Reforma Francisco Campos para a formação de professores e especialistas, de Direito absolutamente, não produziu frutos e o resultado científico de sua atividade for praticamente nulo”.

A Constituição de 1934 traz, pela primeira vez na história constitucional brasileira, um capítulo específico de Educação onde continha normas sócio-ideológicas para a educação e cultura, tratando a educação como direito de todos e ministrada pela família e pelos poderes públicos. Apesar do avanço declaratório e de cunho programático da Constituição, sabemos que é ineficaz qualquer afirmação que não venha acompanhada de instrumentos de cobrança do referido direito. Portanto, a Constituição de 1934 limitava-se apenas a afirmar tal direito, deixando seus cidadãos de mãos atadas sem ter como e de quem cobrarem este direito à educação ficando restrito ao texto constitucional.

Na aula inaugural da Faculdade Nacional do Rio de Janeiro, no ano de 1935, o professor San Tiago Dantas deixa, conforme relato de Venâncio Filho (1995, p. 50),

[...] um documento fundamental na matéria de ensino jurídico que, até hoje, não foi desbancado por nenhum outro, dado à sua formação geral, [...] revelando vários aspectos do ensino jurídico, criticando principalmente os métodos aplicados nos cursos.

Com o golpe de 1937 ocorreu uma centralização exacerbada do poder nas mãos de Getúlio Vargas, o chamado Estado Novo. Na Carta de 1937, referenciou-se a educação em oposição aos avanços ocorridos, na medida em que deixa de ser obrigação do Estado.

Romanelli (1989, p. 153) discorre sobre a mudança, dizendo que aquilo que “na Constituição de 1934 era um dever do Estado passa, na constituição de 1937, a uma razão meramente supletiva”. No início de 1945, com a Lei Constitucional n. 9, introduziram-se emendas ao texto, entre elas, a fixação de eleições para o final daquele ano.

Com a queda de Getúlio na presidência, surgiu, então, um projeto de elaboração de uma nova carta promulgada em 18 de setembro de 1946.

Venâncio Filho (1982, p. 312) comenta essa nova fase:

[...] com a redemocratização em 1945, novos horizontes pareciam se abrir no campo de ensino. Os progressos realizados nos últimos 15 anos, embora importantes, não pareciam satisfazer ao grupo de intelectuais, responsáveis pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, e a Associação Brasileira de Educação reunia, no Rio de Janeiro, em 1945, o seu IX Congresso, o Congresso Brasileiro de Educação Democrática, para traçar diretrizes que deveriam nortear o desenvolvimento educacional do Brasil.

A Constituição de 1946 tem como traço marcante a volta da democracia e seu espírito liberal. Nessa época, começam a surgir idéias de uma lei nacional sobre a educação com diretrizes básicas a todo o país.

No ano de 1947, o Ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores para discutir a educação nacional. “Dos trabalhos da comissão resultou um anteprojeto de lei que, recebendo algumas modificações do Ministro, deu origem ao Projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional.” (SAVIANI, 1999, p. 10 -11).

Este projeto de lei deu entrada no Congresso Nacional em novembro de 1948, porém, somente em maio de 1957 é que se iniciou a discussão sobre o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo aprovado em 1961.

Petry (2002, p. 10) em comentário sobre a época, relata a demora para a aprovação da LDB:

[...] treze anos depois, em dezembro de 1961, era promulgada a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional, criando formalmente o Sistema Federal de Ensino e os Sistemas de Ensino dos Estados e do Distrito Federal. E, por via de consequência, criou o Conselho Federal de Educação e os Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal. Era a Lei n. 4.024, de 1961.

Em 1962, com o Parecer 215/62 do Conselho Federal de Educação criaram-se os currículos mínimos, com o intuito de que, cada região, de acordo com a realidade local, acrescentasse as disciplinas necessárias para então formar um currículo pleno.

Mas o que ocorreu foi que estes currículos mínimos passaram a ser plenos, pois as faculdades os seguiram sem incluir as referidas matérias ligadas às necessidades regionais (HUPFFER, 1999).

Tal fato refletia a mentalidade da época: formar o maior número de bacharéis, sem se preocupar com o conteúdo dado, ou seja, o valor quantitativo preponderava sobre o qualitativo.

No mesmo sentido, é o relato de Venâncio Filho (1982, p. 318) sobre o currículo mínimo:

[...] a experiência foi, entretanto, que o currículo mínimo tornou-se, a rigor um currículo máximo, e que as cadeiras por ele abrangidas, como a Teoria Geral do Estado, o Direito Romano ou foram incorporadas a outras disciplinas ou na maioria dos casos mantidas por força da tradição, resultando que a prática do currículo mínimo baixado pelo Conselho Federal de Educação em 1961, não trouxe nenhum resultado mais auspicioso.

Destaca-se ainda que, no ano de 1963, foi criada a Lei n. 4.215 de 27 de abril de 1963 que reformulou o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil e regulou o exercício da profissão dos advogados, dispondo sobre o estágio profissional e o Exame da Ordem.

Venâncio Filho (1982, p. 324), discorreu sobre estes aspectos da lei:

[...] o estágio profissional consistia em matrícula em curso de orientação mantida pela Ordem ou por faculdade de Direito mantida pela União Federal ou sob sua fiscalização ou admissão como auxiliar em escritório de advocacia, ou serviço de assistência judiciária ou departamento jurídico de órgãos oficiais ou de empresas privadas. O exame da ordem consistia em provas de habilitação profissional, perante comissão composta de três advogados inscritos há mais de cinco anos, nomeados pelo presidente da seção, na forma e mediante programa regulado.

No dia Primeiro de abril de 1964 o Brasil acordou sob novo regime. Um golpe, liderado por militares e setores conservadores da sociedade brasileira, depuseram o presidente João Goulart (Jango) e deram início a um regime ditatorial que sufocou o país por 21 anos.

Esse golpe militar influenciou toda a vida social, política e cultural do país. Lyra Filho (1984, p. 12) relata que, quando falamos dessa época, deve-se lembrar de um autor de nome fictício – Sr. Sahid Maluf – que afirmava:

[...] em 1964 foi desconstituído o governo Goulart, dito “comunista” para “reconduzir-se” o Brasil às suas ‘tradições cristãs, republicanas e democráticas’ – isto é, foram liquidadas uma república, uma constituição liberal-democrática e as próprias tradições cristãs (que não se confundem com a ala direita da igreja) [...] em nome delas mesmas e com o “bem comum”, de sobejo.

Como o governo militar pregava a continuidade da ordem social-econômica não houve mudanças na LDB de 1961, que continuava em vigor.

Segundo Venâncio Filho (1982, p. 324):

A experiência mais importante no campo de renovação do ensino jurídico nos últimos anos, foi a criação do Centro de Estudos e Pesquisas no Ensino do Direito (CEPED), pela resolução 284/66 do Conselho Universitário do Estado da Guanabara como um mecanismo flexível, e a realização de pesquisas e estudos especializados no campo do Direito.

No ano de 1967, ocorreu a departamentalização dos cursos superiores com o Decreto-Lei n. 252, dividindo os cursos em departamento, determinando que cada unidade universitária fosse estruturada em unidades menores, eliminando assim as ocorrências de disciplinas iguais ou afins, congregando a pesquisa e o ensino em um mesmo departamento, o que possibilitava minimizar as despesas e objetivar as pesquisas (ROMANELLI, 1989, p. 217).

No final da década de 1960, o regime militar abandona o sistema de universidade de/para as elites e cria mecanismos que permitem a ampliação do ensino superior. Uma das medidas aprovadas significou abertura para a iniciativa privada, permitindo a massificação desse ensino, em um pseudo-processo de democratização.

Belloni (1993, p. 111) demonstra essa discrepância dos Cursos Jurídicos com dados estatísticos da época:

[...] no período de 1967 a 1975, observa-se grande expansão no ensino do Direito no Brasil com a criação de 25% dos cursos hoje existentes. Nesse período (9 anos) foram criados tantos cursos quanto de 1975 até hoje (17 anos). Indicador, também desta expansão é o grande número de reconhecimentos de cursos pelo CFE no período de 1972 a 1976 (25% dos cursos existentes).

Nota-se que, no período mencionado acima, a grande preocupação das universidades eram criar faculdades de direito em números significativos. A quantidade era o objetivo primário e deixavam-se de lado a qualidade _ocorria o fenômeno do quantitativo em detrimento do qualitativo. Neste momento histórico não se questionava a pertinência dos conteúdos ministrados, as metodologias utilizadas em sala de aula e a qualificação docente.

Com esta “industrialização do ensino”, as conseqüências maiores da expansão das faculdades do curso de Direito, sem obedecer critérios de qualidade mínimos, consistia em formar profissionais do direito sem condições nenhuma de exercer uma carreira jurídica ou atender as exigências do mercado de trabalho desta

área, devido tais custos ínfimos para expansão das universidades e o descomprometimento das mesmas com o ultimato do mercado laboral.

Martinez comenta que a partir dos anos 60 houve a proliferação dos estabelecimentos de ensino isolados, contrariando o que fora estabelecido pelo Estatuto das Universidades de 1931.

As conseqüências da expansão das faculdades do Curso de Direito, que com um custo barato e sem atenção às exigências do mercado de trabalho, acabaram formando profissional sem condições mínimas de exercer uma profissão jurídica.

Para estes, somente resta:

[...] fechar para sempre os livros de Direito e cuidar de outra coisa. Onde haver por aí bacharéis lavradores, bacharéis pecuaristas, bacharéis negociantes, bacharéis gerindo fábricas, bacharéis professores de ginásio, bacharéis escriturários de repartição, bacharéis corretores de praça, bacharéis postalistas, bacharéis no exercito, ou na Força Pública, bacharéis na aviação, bacharéis nas agencias de publicidade, bacharéis no teatro, no rádio, no futebol [...] de então para cá graças aos informes colhidos em comemorações de formatura, novas posições ocupadas por bacharéis em Direito, pudemos recensear, a de telefonista, a de inspetor de ensino, a de balconista de botequim, a de oficial de justiça, a de gerente de restaurante, a de palhaço de circo, a de caixeiro viajante e a de bibliotecário [...]. (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 322)

Em síntese, nesses tantos anos, o ensino passou por várias transformações. Se por um lado possibilitou à classe média chegar aos bancos universitários e a grande proliferação de universidades e cursos universitários no Brasil, inclusive privadas, facilitando assim o acesso de um número maior de cidadãos, por outro lado, nota-se o início do saturamento no mercado de trabalho.

2.5 O eEsino Jurídico de 1972 a 1993

No ano de 1972 foi estruturado um novo currículo mínimo do Curso de Direito, por meio da Resolução n. 3/72. Uma das inovações em análise ao novo currículo é a exigência da disciplina Estudo dos Problemas Brasileiros, que tinha por objetivo permitir ao aluno estabelecer uma ligação da teoria com a prática, bem

como pensar a realidade atual do país, possibilitando assim um maior poder de crítica do bacharel, um espaço de discussão na e sobre a sociedade.

Outra novidade foi a incursão de matérias optativas, oportunizando ao aluno escolher duas disciplinas com as quais se identificasse e que pudesse utilizar na sua atuação profissional. Observa-se, também, uma maior flexibilização curricular, pois o currículo mínimo propiciava que cada universidade tivesse uma discricionariedade maior na escolha das matérias que iriam completar tal currículo, podendo assim, adaptá-las às necessidades regionais.

Surgem também os pré-requisitos, em que as disciplinas servem de base para as demais, ocasionando um encadeamento lógico das matérias. Além disso, a obrigatoriedade da prática forense, que por meio do estágio supervisionado, possibilita que o aluno faça uma ponte entre a teoria dada em sala e o seu emprego em casos práticos.

Embora tenham ocorrido todas essas inovações, notam-se a presença da influência positivista e percebem-se falhas no sistema de ensino, uma vez que na metodologia de sala de aula, ainda encontra-se presente uma tendência monológica, as avaliações exigem dos alunos a mera repetição sem a devida aplicação dos conteúdos dados e não sua assimilação. O senso crítico do aluno, muitas vezes, resume-se em decorar, ao invés de compreender. Sabe-se que nos cursos jurídicos é fundamental conhecer a lei, bem como no processo educativo formal é importante a avaliação, mas que discutimos não é a presença da lei ou das avaliações, é a forma como são utilizadas.

Apesar da inclusão de disciplinas, como a de estudo dos problemas brasileiros, a descontextualização do ensino em relação à atualidade do país ainda é presente. Um dos fatores responsáveis por isso é o perfil do quadro docente, geralmente composto por juízes, promotores ou advogados de renome, mas com pouco ou nenhuma experiência profissional como docentes.

No mesmo sentido, Melo Filho (apud ALVES, 2000, p. 45-46) destaca alguns problemas da Resolução n. 3/72 do CFE:

[...] a centralização, com exclusividade, em torno das disciplinas e atividades de ensino, a exclusão das atividades complementares na carga horária total do Curso de Direito, a desconsideração com os novos direitos e a despreocupação com a saturação do mercado de trabalho ao não cogitar a oferta de disciplinas jurídicas nas áreas de especialização, a não exigência da monografia como fundamental condição para conclusão do

curso, a omissão de exigibilidade de acervo bibliográfico mínimo e atualizado para os cursos jurídicos, entre tantos outros.

A maior inovação da área educacional, neste período, especificamente tocante ao ensino jurídico, foi a Resolução 03/72, destacando também a Emenda Constitucional n.11 de 1978, que extingue o A. I. n.5/68 e propiciou uma abertura política, de regime militar, à redemocratização do Brasil. Com embalo a esses acontecimentos políticos, o Brasil vivia um momento de reestruturação política em favor de um Estado mais democrático, acontecendo então o movimento das diretas já em 1984, que ocasionou a implantação da eleição civil e, porvindouro instaurou-se a Assembléia Nacional Constituinte, promulgando-se, então, em 05 de outubro de 1988 a Constituição Cidadã¹, fechando, destarte, o período com chave de ouro.

[...] a constituição vigente apresenta inegáveis avanços no reconhecimento dos direitos e garantias individuais e coletivos. Jamais, em tempo algum, uma Constituição brasileira procurou garantir tal número de direitos. E, por isso, haverá de se reconhecer que a sociedade obteve grandes conquistas com a sua nova carta. Referendo e plebiscito popular, hábeas datas, mandado de injunção, mandado de segurança coletivo, ampliação dos agentes propositores de ação direta de inconstitucionalidade. Enfim, toda uma gama de conquistas sociais. (ZIMMERMANN, 1999, p. 331)

Apesar de todas as conquistas sociais e políticas ocorridas nesse período, a queda do regime militar, a redemocratização do país, no campo educacional, o ensino tradicional ainda perpetua.

Na área jurídica, o Direito ainda é visto como mera lei, desconectado das necessidades da sociedade atual. É tido como uma verdade posta sem aberturas para discussões, baseado na reprodução do saber.

Mizukami relata que há várias formas de se conceber o fenômeno educativo, que o mesmo não é uma realidade acabada, ocorrendo diversas abordagens no processo de ensino-aprendizagem como a tradicional, a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e a sócio-cultural. Nota-se que a abordagem tradicional encontra-se fortemente presente nas práticas educacionais, principalmente na área jurídica.

¹ Apelido dado por Ulysses Guimarães, presidente da Assembléia Nacional Constituinte na época.

Para melhor compreensão desta abordagem, descrevemos uma conceituação de Mizukami (1986, p. 8-9):

O homem é considerado como inserido num modo que irá conhecer através de informações que lhe serão fornecidas e que se decidiu serem as mais importantes e úteis para ele. É um receptor passivo até que, repleto das informações necessárias, pode repeti-las e outros que ainda não as possuem, assim como pode ser eficiente em sua profissão, quando de posse dessas informações e conteúdos. O homem, no início de sua vida, é considerado uma espécie de tábua rasa, na qual são impressas, progressivamente, imagens e informações fornecidas pelo ambiente.

A seguir analisaremos a estrutura atual de ensino jurídico no Brasil.

2.6 O Ensino Jurídico a Partir de 1994: Principais Aspectos

Analisando a evolução do ensino jurídico, vê-se que, primeiramente, o objetivo de formar bacharéis em direito, era para compor uma elite administrativa (Deputados, Senadores). Posteriormente, foi para formar técnicos que pudessem solucionar os litígios individuais, e hodiernamente, com a saturação do mercado, o operador jurídico está perdendo lugar para profissionais de outras áreas como Economia, Contábeis, Administração, entre outras. Por isso é que os currículos e as técnicas de ensino e aprendizagem são de fundamental importância no resgate da formação de bacharéis em direito atuantes e entrosados com a realidade da sociedade.

O ensino jurídico deve ser trabalhado de forma a exteriorizar as complexas relações do mercado de trabalho e o profissional do direito, frizando sempre que estudar direito amplia as condições de trabalho do aluno, pois quando este tornar um profissional poderá atuar em diversos campos, como empresas e sindicatos, dando assessoria jurídica, em órgãos do governo, compondo seu quadro técnico, autonomamente, atuando na solução de conflitos individuais e transindividuais, tanto no contencioso cível como penal, como conciliador nos juizados especiais, pode também compor os quadros referentes à justiça, como Juízes, Promotores, Oficiais de Justiça, Defensores Públicos, entre outros.

Ressaltam-se ainda, que a formação jurídica possibilita ao bacharel outras atividades, como as relacionadas à pesquisa e à docência, que apesar de exigirem cursos de pós-graduação, é um campo em grande expansão na atualidade.

É de vital importância, na garantia de inserção no mercado, a sólida formação do profissional. A própria sociedade para atender a sua demanda acaba criando um processo seletivo no qual só se mantêm aqueles profissionais com reais condições de atuação². Comprova-se isso, pelo que ocorre em constantes concursos públicos que deixam vagas ociosas justamente por falta de capacitação dos concursandos e sua conseqüente reprovação. Assim também, no exercício da carreira autônoma, solidificar a reputação na comunidade depende de o profissional apresentar desempenho competente, o que necessariamente está ligado ao nível de sua formação.

Rodrigues (1998, p. 105) ao tecer comentários sobre o ensino jurídico, alega que:

A realidade do ensino jurídico no Brasil é que ele não forma. Deforma. Os cursos de Direito estão anualmente entre os mais procurados no país. Forma-se por ano, muito mais profissionais do que o mercado de trabalho pode absorver. No entanto, reclama-se a falta de bons profissionais. Isto pode ser creditado, em grande parte, à má qualidade de nosso ensino de graduação. É necessário reformulá-lo. Esta é uma constatação geral.

Até o ano de 1994, a norma que vigorava sobre os currículos dos cursos jurídicos era Resolução nº.3/72 do CFE, de 25 de fevereiro de 1972. Sem dúvida, era de fundamental importância uma reflexão a respeito dos currículos dos cursos de Direito, pois devido a tantas transformações políticas e econômicas pelo qual o país vem passando, com repercussões importantes sobre as instituições jurídicas, indispensável se fez adaptar os currículos a tais mudanças.

Rodrigues (1998, p. 105) comenta sobre alguns pressupostos deram origem a essa reforma:

a) o rompimento com o positivismo normativista; b) a superação da concepção de que só é profissional do Direito aquele que exerce atividade forense; c) a negação de auto-suficiência ao Direito; d) a superação da

²Ressalta-se que na atualidade a ordem dos Advogados do Brasil coordena um processo seletivo chamado Exame da Ordem, sendo este, condição *sine qua nom* para poder exercer a profissão de advogado.

concepção de educação como sala de aula; e) a necessidade de um profissional com formação integral (interdisciplinar, teórica, crítica, dogmática e prática) A reforma dos currículos plenos pelas instituições de ensino tem de levar em consideração esses aspectos, entre outros. Não basta apenas criar formalmente a nova estrutura operacional prevista na portaria n. 1.886/94-MEC.

Com a criação da Portaria n°. 1886, de 30 de dezembro de 1994, que fixou diretrizes curriculares e determinou o conteúdo do curso de graduação em Direito, tornou-se indispensável para os Cursos Jurídicos providenciarem as adequações necessárias relativas aos programas. A portaria do MEC n. 03/96, de 09 de janeiro de 1996, torna obrigatória as diretrizes curriculares da Portaria n. 1.886/94 aos alunos matriculados, a partir de 1997.

Analisando a Portaria n. 1.886/94, percebe-se que houve uma preocupação relativa à formação do aluno, possibilitando-lhe condições essenciais à sua atuação profissional, isto é, fornecer ao acadêmico, elementos para o enfrentamento das novas demandas da sociedade.

Conforme a Portaria, o curso jurídico tem que possuir, obrigatoriamente, um mínimo de 3.300 horas de atividades (art. 1º), prevendo ainda que a integralização ocorra em no mínimo cinco e no máximo oito anos letivos.

O artigo segundo é tido como um dos grandes méritos da Portaria, por importar-se com a realidade nacional, isto é, impondo uma garantia de qualidade aos cursos noturnos, obrigando que se observem neles os mesmos padrões de desempenho e qualidade dos cursos de período diurno e limitando em quatro horas de atividades didáticas por noite (nesse sentido, a Lei n. 9.034/96, no artigo 47, parágrafo 4º).

Outra questão foi a inovadora e compulsória indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão.

Villard e Oliveira (1999, p. 91) comentam que, “a inter-relação destes elementos configura um ciclo, base da educação superior, onde cada uma das partes sobredetermina e é sobredeterminada pelas demais”.

Villardi e Oliveira (1999, p. 109) apontam ainda que, o caráter de cada uma das três atividades, demonstrando as abrangências das mesmas:

a pesquisa como produção de um determinado saber, o ensino como a transmissão desse saber, e a extensão como a devolução desse saber à sociedade, sob forma de serviços/atendimento prestado, fora do âmbito das atividades eminentemente acadêmicas.

Vê-se uma preocupação com a interdisciplinaridade no texto da portaria, pois além de a pesquisa, o ensino e a extensão atingirem o âmbito escolar, devem abranger o extra-muros, isto é, o âmbito social.

Em relação às atividades de pesquisa, pode-se dizer que a maior novidade desta portaria foi a exigência do trabalho monográfico, requisito obrigatório para conclusão do curso, exigindo, assim, pelo menos um trabalho de pesquisa mais complexo que possibilite ao aluno aprender a pesquisar, resumir e compreender as doutrinas, as leis, e as jurisprudências.

Lobo (1996, p. 15) afirma que: “a monografia final, por certo, além de capacitar o aluno à metodologia do trabalho científico, à lógica da argumentação e persuasão, será poderoso instrumento de aprendizagem e desenvolvimento de pesquisa”.

No mesmo sentido, houve a exigência de que cinco a dez por cento da carga horária total para pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitorias, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno³, incentivando assim, a uma maior participação dos acadêmicos nas atividades extraclases.

Outra modificação importante foi em relação aos conteúdos programáticos e a interdisciplinaridade, objetivando uma contextualização política, social, econômica, histórica. Houve ainda, a preocupação de fazer uma junção entre a teoria e a prática, possibilitando assim, maior criticidade do aluno ao aplicar a teoria dada em sala de aula na solução de casos concretos. Coloca-se como obrigatório o estágio de prática jurídica⁴, com carga horária mínima de 300 horas de atividades, possibilitando que o acadêmico tenha uma maior interação com a sociedade, antes mesmo de sair da Universidade.

Além disso, aparecem a possibilidade de convênios⁵ com instituições públicas com defensoria pública e outras entidades públicas, judiciárias, empresariais, comunitárias e sindicais, propiciando ao aluno prestar serviços jurídicos para a comunidade, exercendo seu papel de cidadão ativo na sociedade.

E por fim, não poderíamos deixar de observar a busca de uma qualidade mínima; cada curso deverá manter um acervo bibliográfico atualizado de

³ Art. 4º da Portaria 1886/94.

⁴ Art. 6º, parágrafo único da Portaria 1886/94.

⁵ Art. 10º, parágrafo 2º d Portaria 1886/94.

no mínimo dez mil volumes de obras jurídicas e que sejam sobre as matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação (artigo 5º da portaria 1.886/94). Em referência ao ensino jurídico, a portaria supracitada contempla o que era de mais atual sobre o tema.

Entretanto, no dia 29 de setembro de 2004 foi aprovada a Resolução n. 9, instituindo as novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Direito, revogando assim, a portaria Ministerial n. 1.886/94.

A nova Resolução tem uma característica diferente da anterior, pois se preocupa com o projeto pedagógico de cada instituição de ensino, que deve conter o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, os sistemas de avaliação, o trabalho de curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, entre outros.

A exigência de cada curso ter seu projeto pedagógico é interessante, porque faz com que cada IES se questione como está estruturado seu curso, que tipo de profissionais pretende-se formar, um profissional com maior conhecimento de direito internacional, um acadêmico com uma formação voltada para os problemas regionais, outro que seja aprovado no exame da ordem, por exemplo.

No que se refere ao trabalho de conclusão de curso, ele permanece obrigatório, mas não necessariamente um trabalho monográfico. Cada IES deve estabelecer qual será o formato do trabalho.

O perfil do graduando está presente também, com uma sólida formação geral, humanística e axiológica, com a capacidade de análise, do domínio de conceitos, da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada uma postura reflexiva e de visão crítica da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. Analisando, pode-se dizer que ele é tudo o que um acadêmico de direito deveria ter para tornar-se um jurista engajado na sociedade, um verdadeiro cidadão⁶.

Mas será que haverá possibilidades de transformar tais alunos, que muitas vezes já vêm de um ensino fundamental e médio fraco, em um ser crítico, engajado e problematizador?

⁶ Cidadão pode ser interpretado como o membro de um Estado, considerado do ponto de vista de seus deveres políticos e sociais pelos seus pares.

Os professores também são sujeitos ativos nesse processo de formação, mas muitos se encontram presos aos esquemas elaborados há tempos, sem uma revisão/atualização dos conteúdos; outros, em início de carreira, muitas vezes apresentam pouca experiência didática, e ainda têm aqueles que, devido às dificuldades econômicas trabalham em várias instituições, ministram várias disciplinas, vêm a docência com mais um dos seus vários compromissos.

Outro assunto a ser salientado é a oferta de cursos de pós-graduação⁷ dando continuidade aos estudos realizados na graduação.

O art. 4º da Resolução nº.9 de 2004 descreve as habilidades e competências que o Curso de Direito deve possibilitar aos acadêmicos como leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas ou normativas, interpretação e a aplicação do Direito, pesquisa legal, jurisprudencial e doutrinária, utilização da terminologia correta, julgamento e tomada de decisões, entre outros.

O conteúdo mínimo também mudou, enquanto que na Portaria n. 1.886/94 existiam somente dois eixos, quais sejam, o de formação fundamental e de formação profissionalizante, na nova resolução este conteúdo foi ampliado e passou a ser dividido em três eixos, ou seja, o de formação fundamental⁸, o de formação profissional e o de formação prática.⁹

Observamos que há um maior número de disciplinas obrigatórias, e uma maior articulação no que se refere às disciplinas fundamentais como antropologia, sociologia, psicologia, entre outras.

Ressalta-se, em conclusão deste capítulo, considerando as tendências imperialistas, religiosas e as alterações a partir de 1999, que é de fundamental relevância o ensino jurídico no Brasil, em desenvolvimento segmentadamente elementar: o reconhecimento das alterações executadas ao longo dos fatos históricos, que de alguma forma modificaram o processo pedagógico do ensino do

⁷ Parágrafo 2º do artigo 2º d Resolução nº. 9, de 29 de setembro de 2004.

⁸ Eixo de formação fundamental tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. (art. 5º, I da resolução nº. 9, de 29 de setembro de 2004).

⁹ Eixo de formação prática, objetiva e integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas em o estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e atividades Complementares (art. 5º, III da Resolução n. 9 de 29 de setembro de 2004).

Direito no país, considerando-se a sistematização do curso e evolução das grades curriculares e o impacto à atividade de pesquisa e capacitação profissional, que integram o estudante no campo de trabalho do profissional do direito, principalmente com as atividades relacionadas ao estágio.

3 O ESCOPO DO PROJETO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DO DIREITO

A educação é uma jornada, um processo de construção da verdade. Seu propósito essencial, a partir da aquisição do conhecimento, é religar o ser humano àquilo que de outro modo seria difícil ou inacessível, para inseri-lo na trama da existência.

O projeto pedagógico, essencialmente, busca a sintonização do ensino jurídico com as novas demandas do desenvolvimento brasileiro, lançando um olhar para a realidade dos mecanismos jurídicos adequando o ensino à dinâmica das novas exigências contemporâneas.

3.1 Projeto Pedagógico: Considerações Preliminares

No sentido etimológico, a palavra projeto advém do latim *projectu*, do verbo *projicere*, o qual significa adiantar. Trata-se segundo o vernáculo pátrio de um plano, um intento ou desígnio (FERREIRA, 1975).

Toda escola ao criar seu projeto, tenciona materializar seus planos de realização, através de um documento, uma diretriz. É um protocolo de intenções, antevendo-se lançar os planos de um futuro diferente do presente. Assim, expressou Gadotti (1994, p. 579):

[...] 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 [...]. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

O projeto educativo não é um mero documento especulativo, ou concatenação de hipóteses, mas, o projeto político-pedagógico que passará a ser vivenciado por todos os figurantes de um cenário educativo.

Todo projeto pedagógico busca traçar metas, é o caminho a ser percorrido pelos educadores ainda no plano da intenção, mas como um sentido real de compromisso definido coletivamente. É possível vislumbrar que todo projeto pedagógico da escola pode ser considerado um projeto político, na medida em que está materialmente vinculado aos interesses de um determinado grupo.

Destarte, o projeto pedagógico é político no sentido de fortalecer o 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” (SAVIANI, 1983, p. 93). Enquanto a dimensão pedagógica reside na possibilidade de efetivação dos planos teóricos da escola, ou seja, a formação do cidadão responsável, compromissado, crítico e criativo.

Sob todos os ângulos, as dimensões políticas e pedagógicas apresentam conteúdo indissociável, constituindo conteúdo de um processo progressivo e permanente de discussão dos problemas da escola, na busca de soluções viáveis, aos planos ditados pelo Projeto Pedagógico, que “não é descritiva ou constante, mas é constitutiva” (MARQUES, 1990, p. 23).

Assim, a inter-relação entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola busca providenciar a convivência pluralista, pois a discussão democrática é indispensável à atração de todos os membros da comunidade escolar, para a concretização de seu fim último, qual seja o exercício da cidadania.

A discussão em torno dos objetivos primários da Escola, instrumentalizada pela produção de seu correspondente projeto político-pedagógico passa por fases. Trata-se de um processo democrático de decisões, no qual há preocupação direta em hierarquizar a organização do trabalho pedagógico, na busca intransigente em eliminar

[...] 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. (MARQUES, 1990, p. 53)

Resumidamente, o projeto político pedagógico relaciona-se com a forma de trabalho educativa adotada, nos seguintes sentidos:

- (i) preocupação com o todo, ou seja, a escola;

(ii) preocupação com o singular, que é a sala de aula. A forma de trabalho, de igual modo não prescinde do nexos com a vivência real, a face externa da escola ou chamado contexto social, com vistas à preservação de uma visão completa acerca da realidade circundante.

A partir disso, denota-se um dos aspectos mais importantes na construção do projeto político-pedagógico, a possibilidade de impressão da própria identidade da escola na formação de suas metas. A autonomia da formação educativa marca a primeira fase de idealização do contexto estrutural. O que se pretende dizer com isso é que a instituição tem a seu favor, além do instrumento formal de constituição educativa, um espaço público de debate sobre a necessidade coletiva e o interesse geral acadêmico. Portanto, com a criação do projeto político-pedagógico não é só a dinâmica de sala de aula que pode ser idealizada, mas todo um conjunto de metas interativas com a sociedade local.

Diante disso, destaca-se que o Projeto Pedagógico é uma busca inicial pela organização da escola; todavia, é no dia-a-dia que se verificará a ousadia dos educadores, dos alunos e dos funcionários, com a aplicação prática dos métodos descritos no documento.

Para conhecer, orientar e enfrentar a ousadia dos participantes do processo de educação, a escola precisa adotar um referencial, o qual deve fundamentar a construção do Projeto político-pedagógico. E a indagação que se faz é justamente conhecer o referencial a que se deve recorrer para correta compreensão da prática pedagógica.

As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força, às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio “chão da escola”, com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola.

Considerando isso, os pressupostos da prática pedagógica devem ser alicerçados sobre uma teoria viável para os educadores, que possa iniciar os educandos na prática social, compromissada em solucionar os problemas da educação do ensino.

A teoria a ser aplicada, portanto, deve subsidiar o Projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica. Tal processo renderá à escola atingir com maior êxito os interesses da maioria da população. Não se pode

esquecer, que além da escolha da teoria fundante, o Projeto político-pedagógico deve atender às bases teórico-metodológicas, indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente.

Nesse sentido, o Projeto político-pedagógico se relevará como grande fonte de orientação. A escola não é apenas velada pelos órgãos de administração, público ou privado, mas sim pela convivência cotidiana de educadores, formadores, educandos, e os demais co-participantes de organização do trabalho pedagógico. É de sua responsabilidade definir o seu modelo, bem como estimular as novidades no tema das atividades pedagógicas realizadas pela escola.

É preciso ter em mente que para a criação de um Projeto político-pedagógico não basta orientar os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas criar situações que lhes possibilitem desenvolver, realizando o pedagógico de forma integrada.

Abandonou-se a antiga sistemática, onde a escola era dirigida por uma força vertical, sob o poder centralizador de normas, exercendo o controle técnico burocrático, inclinando-se pouco a pouco à descentralização, em busca de sua autonomia e qualidade.

3.2 Princípios Relevantes à Construção do Projeto Político-Pedagógico

Na perspectiva abordada acima, com as noções principais do Projeto político-pedagógico, tem-se a crescer que a organização do trabalho da escola está calcada em princípios que deverão nortear a escola democrática:

a) a igualdade de condições no acesso à educação.

Saviani (1983, p. 63) acertadamente destaca a existência de desnível inicial, mas o nivelamento no ponto de chegada é fator de importância para escola, a ser garantida pelos métodos pedagógicos aplicados, nas palavras do autor:

[...] portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada.

Igualdade de oportunidades requer, portanto, mais que a expansão quantitativa de ofertas; requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade.

b) a extensão da qualidade de ensino às minorias econômicas e sociais.

Por esse princípio pedagógico, a escola enfrenta o desafio de propiciar, através do modelo de projeto político-pedagógico, qualidade de ensino para os educandos, em duas dimensões, a formal ou técnica e a política. Ambas se interagem, de forma indissociável, ou seja, há dependência e autonomia entre si, para o fim único.

Não se pode deslembrar que o conceito de qualidade atravessa a crise na gestão educacional. É fácil verificar a situação caótica que as instituições de ensino enfrentam, advinda de uma má gestão, do desvio de recursos econômicos, ausência de produtividade, falta de comprometimento pelos docentes e administradores, ou, ainda, como decorrência de métodos de ensino defasados e ineficientes ou de currículos inadequados. São os aspectos formais.

Enfatiza-se que a qualidade superficial só alcançará o êxito diante de seu conteúdo, o chamado aspecto substancial.

Demo (1994, p. 14) afirma que, a qualidade formal: “[...] significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”.

De outro lado, a qualidade substancial é condição imprescindível da participação, na medida em que se possibilita a aplicação dos verdadeiros valores de cada participante. Nos dizeres do referido autor “a competência humana do sujeito em termos de se fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana” (DEMO, 1994, p. 14).

Diante disso, é necessário relevar atenção ao que o autor denomina “manejar os instrumentos adequados para fazer a história humana”, referente a relação existente entre a qualidade formal e a qualidade política, ou substancial, e esta depende da competência dos meios:

[...] a escola de qualidade tem obrigação de evitar de todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão. Tem que garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos. Qualidade para todos, portanto, vai além

da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as crianças, em idade escolar, entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressam. Em síntese, qualidade. 'implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar'. (DEMO 1994, p. 19)

Os fins da escola devem estar claramente definidos no plano do Projeto-político, ao mesmo tempo em que determina aos educadores e alunos seu verdadeiro intento pedagógico. É assim que todos os participantes poderão conhecer o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que se queira formar.

Para se chegar aos fins propostos, é preciso conhecer ações específicas, ou seja, os meios, sendo necessária a separação precisa entre fins e meios, a para construção do projeto político-pedagógico.

c) a gestão democrática

Ela é um princípio já destacado pela Constituição da República Federativa do Brasil, e abrange vários enfoques, desde o pedagógico, passando pelo administrativo e financeiro.

É preciso mencionar que o princípio está elencado na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), editada em 1996, realçando que a gestão democrática é realizada "na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino". Está diretamente ligada à "participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola" e à "participação da comunidade escolar local em conselhos escolares ou equivalentes".

Por essa nova linguagem educacional, exige-se o encerramento de uma fase história da prática administrativa escolar para o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula.

Assim, a gestão democrática tende a preservar um constante debate sobre as dificuldades da prática pedagógica, com vistas a romper a dicotomia entre teoria e prática. O objetivo principal, portanto, é reestruturar o poder da escola, seus instrumentos, tendo em vista a socialização do ensino.

A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão, da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (DALBEN, 1995, p. 16)

Para a verdadeira concretização do princípio de uma gestão democrática, depende da participação profunda dos atuantes no cenário escolar, consoante descreve Marques (1990, p. 21):

A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação.

Não é tarefa fácil incluir nos projetos escolares o verdadeiro sentido do princípio da gestão democrática, visto que exige uma participação ativa e crítica do educador dentro da escola, mas é possível, desde que o comprometimento dos seus seja intensa e efetiva.

d) O princípio constitucional da liberdade

É outro princípio associado há idéia de criação do Projeto político-pedagógico, porque convoca à idéia de autonomia.

Adorno sintetizou o princípio da liberdade no processo pedagógico.

Gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 2000, p. 143-144)

É absolutamente necessário, portanto, numa discussão inicial do plano pedagógico a inserção do conteúdo material desse princípio, já que pela sua própria natureza, o ato pedagógico reclama regras flexíveis, sem imposições normativas, para propiciar a criação.

Os ensinamentos de Hupffer (1999, p. 16) são claros no sentido de que a escola é órgão dotado de certa autonomia, bem como de liberdade, para tornar favorável um espectro de possibilidades:

[...] a liberdade é uma experiência de educadores e constrói-se na vivência coletiva, interpessoal. Portanto, somos livres com os outros, não, apesar dos outros. Se pensarmos na liberdade na escola, devemos pensá-la na relação entre administradores, professores, funcionários e alunos que aí assumem sua parte de responsabilidade na construção do projeto político-pedagógico e na relação destes com o contexto social mais amplo.

Sem a autonomia que diferencia o indivíduo de toda a natureza, o ensino não passa de mera dominação.

Por isso, somente por meio da verdadeira compreensão dos objetivos da escola com os seus participantes é que se poderá eliminá-la, levando a uma verdadeira formação.

Vem a calhar os apontamentos de Heller, no seguinte sentido acerca do princípio da liberdade:

a liberdade é sempre liberdade para algo e não apenas liberdade de algo. Se interpretarmos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramos-nos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo. A liberdade é uma relação e, como tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são! (HELLER, 1982, p. 155)

Enfim, o postulado da liberdade é necessário à estruturação do Projeto Político-pedagógico, ampliando o poder de ensinar, pesquisar.

e) Valorização do magistério.

Trata-se de ponto relevante em todo o conteúdo do projeto político-pedagógico, eis que a qualidade dos ensinamentos aplicados em sala de aula, é que irá determinar o êxito no trabalho e obrigações de formação, capacitação de cidadãos, com experiência suficiente para participar da vida política e cultural do país.

Vale lembrar, como Ferreira (2003, p. 108):

[...] o profissional da educação torna-se intelectual transformador, porque cria condições, na prática educacional, que propiciam o fortalecimento do poder do/a professor/a, ajudando-o/a a tornar-se um/a profissional reflexivo/a de suas circunstâncias e criador de um novo conhecimento. Essa concepção de professor/a como profissional da educação permitirá a formação de homens e mulheres e brasileiros/as capazes, competentes, éticos, enfim, humanos.

Os aspectos mais importantes que se referem à qualidade do docente estão intimamente ligados a sua formação inicial e continuada; em que circunstâncias desenvolve seu trabalho; de quais instrumentos dispõem para repassar seus conhecimentos: livros didáticos, espaço físico, número de alunos na sala de aula etc. Por fim, interessa saber o aspecto econômico, ou seja, a remuneração do profissional.

É preciso entender que o professor não está sozinho nesse caminho das pedras, logo o salto qualitativo da formação profissional começa a partir da sua valorização no campo pedagógico. Por isso requer-se constante interação entre instituições formadoras dos docentes e as instituições empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino.

A formação continuada no magistério refletirá em grande parcela de êxito no desempenho do docente. 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.

Trata-se, acima de tudo, da responsabilidade de cada profissional da escola a tarefa de continuar a se atualizar. Necessário se faz concordar com a afirmação de que

[...] um profissional (e, em especial, o da educação superior) necessita receber uma formação sólida, que contemple conteúdos científicos, técnicos, éticos e políticos relativos ao seu tempo histórico e que lhe permita compreender o contexto em que vive para poder atuar sobre ele de forma competente. (FERREIRA, 2003, p. 78)

Somente ao professor que está constantemente preparado a enfrentar as transformações do mundo de seu trabalho é dada a possibilidade de apresentar progressão funcional, além da titulação, da qualificação e da competência pessoal, diante da complexidade do mundo atual, pois propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento pessoal articulado com as escolas e seus projetos.

Como afirma Nóvoa (1995, p. 106):

[...] manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão de educador, pois concluir o magistério ou a licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de capacitação que não pode ser interrompido.

Assim, a formação continuada dos docentes, em uma instituição marcada pela preocupação com suas bases, ou seja, o seu projeto político-pedagógico deve ir além dos conteúdos curriculares, estendendo a discussão da escola às relações com a sociedade.

Nóvoa (1995, p. 50) afirma que “o grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera “repetidora” de programas de “treinamento”, é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais”.

Assume-se, neste trabalho, a compreensão de Ferreira (2003, p. 22):

[...] a nova realidade exige qualificações cada vez mais elevadas para qualquer área profissional ou qualquer posto de serviço, tornando as necessidades educacionais das populações cada vez maiores e, por esse motivo, a formação continuada é uma exigência. Como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências/desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo do (não) trabalho colocam.

A crise do processo formativo de todo profissional educacional é uma consequência inevitável da dinâmica retrógrada do próprio processo de ensino, causando o fenômeno chamado de semiformação, a qual constitui a base da odiosa estrutura de dominação, mencionada anteriormente.

A semiformação, segundo Adorno (2000, p. 76) “é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”, e desta forma, “não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial”.

Todos os princípios elencados acima são instrumentos de realização do Projeto Político-Pedagógico, de uma instituição escolar, para importar fatores de cooperação no esclarecimento dos objetivos pedagógicos da escola, que por sua vez, passará a representar “armas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de poder” (GIROUX 1986, p. 17), ou seja, local de desenvolvimento da consciência crítica da realidade.

No entendimento de Veiga (1991, p. 82):

[...] a importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto.

3.3 A Construção Propriamente Dita do Projeto Político-Pedagógico

O processo de construção do Projeto político-pedagógico, estruturação da organização pedagógica escolar, parte inicialmente da identificação dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério, para depois avançar aos métodos propriamente ditos.

A instituição escolar, sendo ambiente voltado para a conscientização crítica de seus educandos, deve ser caracterizada pelo contraditório, por excelência. Explica-se: desenvolver o raciocínio, a ética, a criatividade escolar é a meta primordial dos envolvidos na organização do trabalho pedagógico. Tenciona-se relevar o fato de que a gestão educacional não deve ser fragmentada sob uma estrutura hierárquica, mas a partir da inter-relação entre seus agentes de forma a surtir efeitos na divisão de trabalho, como uma espécie de otimização.

Assim, passa-se à análise dos elementos que formam a organização escolar, e que devem, necessariamente, estar atrelados no Projeto Político-pedagógico, a partir dos princípios já estudados. Buscou-se reunir alguns elementos fundamentais, quais sejam: suas finalidades, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação.

3.3.1 As finalidades

Trabalhar significa, antes de tudo, conhecer antecipadamente o fim a que se almeja, atuando de forma a modificá-la conforme seus objetivos traçados. Toda escola, portanto, vai ao encalço de finalidades.

Partindo da presente premissa, é possível concluir que os professores necessitam integrar-se às finalidades e conhecê-las com o máximo de clareza, refletindo-se sobre sua ação educativa no universo de finalidades e objetivos propostos pela escola.

Eis que o profissional da educação é quem verdadeiramente propiciará o sucesso das finalidades, ou seja, promoverá a socialização do saber e o exercício da cidadania.

O estabelecimento de finalidade, portanto, é a base para a sólida formação profissional, pois o que se tem percebido, historicamente falando, são planos pedagógicos fracassados, porque executados sem a devida qualificação e desvinculados das competências mínimas, o que não têm contribuído para o sucesso na vida dos educandos. Nestes casos, as finalidades propostas não são atingidas em plenitude.

Consoante lecionou Alves, as finalidades da escola constitui a medida mínima das intenções almejadas (1992, p. 19):

[...] das finalidades estabelecidas na legislação em vigor, o que a escola persegue, com maior ou menor ênfase?

- Como é perseguida sua finalidade cultural, ou seja, a de preparar culturalmente os indivíduos para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem?

- Como a escola procura atingir sua finalidade política e social, ao formar o indivíduo para a participação política que implicam direitos e deveres da cidadania?

- Como a escola atinge sua finalidade de formação profissional, ou melhor, como ela possibilita a compreensão do papel do trabalho na formação profissional do aluno?

- Como a escola analisa sua finalidade humanística, ao procurar promover o desenvolvimento integral da pessoa?

A abordagem finalística deve gerar soluções no discurso dialógico, como também diferentes e novas indagações pelos envolvidos no processo pedagógico. Isso se dá na medida em que a investigação dos métodos possibilitará a identificação das finalidades, aquelas que inexistem ou aquelas que devam ser reforçadas pelos educadores.

Destarte, é importante que a decisão sobre o tema seja colhida de forma democrática, no âmbito coletivo das relações educacionais, a fim de fortalecer os resultados.

Alves afirma ser necessário conhecer a autonomia da instituição escolar na determinação de suas finalidades e, ulteriormente, os objetivos específicos traçados pelo método, no seguinte sentido (1992, p. 15):

[...] interessará reter se as finalidades são impostas por entidades exteriores ou se são definidas no interior do "território social" e se são definidas por consenso ou por conflito ou até se é matéria ambígua, imprecisa ou marginal. (ALVES, 1992, p. 19)

Logo, salienta-se que a saída para estas indagações não pode ser debatida ou concluída de forma individual, tampouco deve atender às vontades particulares. A autonomia é importante para a criação de uma identidade da escola, de um ethos científico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio, corroborando, Nóvoa (1995, p. 26):

A idéia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação. Para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora.

Ainda nas palavras do autor sobre a escola: “[...] ela concebe seu projeto político-pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola” (NÓVOA, 1995, p. 26). As finalidades, como se percebe, estão calcadas na idéia reflexiva sobre suas intenções assumida pela escola. Assim, a autonomia educacional está alicerçada no âmbito da responsabilidade coletiva da administração educacional.

3.3.2 A estrutura organizacional

Após análise das finalidades educacionais vinculadas a construção de um determinado Projeto Político-Pedagógico, o trabalho realizado pelo educador deve se preocupar com a estrutura organizacional da escola que oportunize tornar fecundos os conteúdos formadores. Desta maneira, o profissional deve garantir que os aspectos formais da instituição possam colaborar para com que o aluno assimile os conhecimentos científicos propostos, objetivando a aprendizagem pessoal e um pensamento crítico, além de proporcionar melhores condições para as atividades dos próprios educadores.

É preciso destacar a existência dos modelos de estruturas administrativas os quais merecem preocupação no plano pedagógico. Trata-se das estruturas administrativa e pedagógica.

A estrutura administrativa constitui basicamente do manejo de gestão de recursos humanos, físicos e financeiros da instituição escolar. É o aspecto formal da educação tal como o edifício escolar, instrumentos, materiais didáticos,

mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico (água, esgoto, lixo e energia elétrica).

A estrutura pedagógica, por sua vez, reflete a gestão administrativa, na medida em que organiza “as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas finalidades” (ALVES, 1992, p. 21).

Passo seguinte à identificação dos modelos é identificar o objetivo da organização estrutural da escola. Segundo doutrina majoritária, que reconhece e valoriza individualmente, a importância, deficiências e êxito na estrutura como um todo, vislumbrando suas características e seus conflitos.

A necessidade de se estruturar as atividades da escola, da forma mais precisa possível, atinge diretamente a maneira como se irá enfrentar os problemas direcionados ao ensino e à aprendizagem, favorecendo soluções mais efetivas. Isso porque é da análise da estrutura organizacional que se poderá reconhecer e indagar sobre a eficácia da estrutura burocrática da instituição tendente à formação de cidadãos preparados a enfrentar a realidade.

Dessa forma, para realizar um ensino de excelência e poder cumprir as finalidades postas, os profissionais do ensino deverão cindir laços com a antiga organização burocrática, ditadas segundo as atividades pedagógicas nos moldes de regras inflexíveis, lançando-se a novos conceitos para readequar conceitos de hierarquia e autonomia ligadas à disciplina.

Nesse passo, o item da estrutura organizacional é importante na medida em que possibilita a análise da realidade escolar, revelando limites, obstáculos, bem como as possibilidades para a configuração de novas formas de estruturação administrativa e pedagógica para a melhoria do trabalho de toda a escola na direção do que se pretende.

3.3.3 Embasamento teórico

Propõe-se o estudo da sustentação teórica do Projeto Pedagógico, como forma de caracterização, em seu processo de formação, do profissional de Direito.

Neste momento, nos propomos a compreender e investigar quais são as concepções dos gestores educacionais diante da necessidade de formação continuada dos professores na perspectiva de transformar a prática docente que é o foco principal deste estudo. Por meio da abordagem qualitativa busca-se refletir sobre o horizonte teórico que caracteriza a formação do profissional de Direito em uma realidade universitária específica, que compõe a unidade de estudo em tela.

Os participantes reunidos, para uma discussão sobre o projeto pedagógico, responderam algumas perguntas colocando o que pensam sobre formação jurídica, sua relação com o projeto pedagógico, bem como os frutos do ensino jurídico na prática docente. Desse modo, após a coleta do material para análise dos achados, seguindo os autores que embasaram o estudo, podemos então discutir os achados da investigação.

Evidencia-se por meio da falas dos gestores, que as concepções sobre ensino jurídico estão de acordo com os autores estudados. Noções sobre atualização, de aperfeiçoamento, de construção de saberes, de busca constante, de embasamento teórico, de leitura, de relação teoria e prática, quando não individualizados, são tidas todas como formas de aprendizado nos cursos de Direito, ligadas à formação continuada.

A formação continuada, nessa perspectiva, segundo Benincá (2002), possibilita aos profissionais da educação assumir a tarefa em seu contexto concreto, tornarem-se pesquisadores de sua própria prática, lançando olhares críticos a partir, sobre e para o que fazem e pensam.

Nesse sentido, com as condições concretas e necessárias ao trabalho de educador-pesquisador, cada sujeito passa a teorizar e a reencaminhar a sua prática pedagógica sistemática e crítica e, além disso, constrói e reconstrói permanentemente novos conhecimentos, novos saberes no interior da escola como espaço/tempo privilegiado de formação permanente.

Diante disso, o papel do gestor é fundamental, e, é ele que diante dos conflitos, diferenças, interesses pessoais e de poder precisa procurar instalar uma prática de participação, de negociação dos significados e valores, de debate, de discussão política dos compromissos e dificuldades. Cabe, especialmente, ao gestor a organização das ações que são realizadas no espaço escolar para viabilizar a formação continuada.

Para tanto, a formação continuada precisa ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como uma mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. Essa formação inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática, ultrapassando até mesmo o cotidiano da sala de aula, para analisar a realidade social e garantir a emancipação das pessoas.

Quanto à relação do projeto pedagógico e a formação continuada, constatamos que os gestores possuem amplo conhecimento sobre o PPP. Ficou evidente que há uma preocupação constante em colocar em prática as proposições do PPP. Quanto à formação continuada propriamente dita, encontra-se presente e acontece na escola pesquisada, através de reuniões nas quais são analisadas as metodologias de ensino, são realizadas discussões teóricas com indicações de referenciais bibliográficos.

Weber (2001) aponta que a escola que colocar sua proposta pedagógica em ação mostrará à comunidade que ela consegue acompanhar as exigências de um mundo globalizado e em constante transformação. Por isso, o projeto educacional vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversas.

Não é algo para ser construído e arquivado, ou quando muito ser enviado a autoridades competentes (SANTIAGO, 1998).

Nos relatos a seguir, podemos visualizar a necessidade do PPP ser revisto/reconstruído, aberto, e em constante transformação. Quando perguntado aos gestores sobre os frutos da formação continuada na prática docente, constatamos, na maioria das respostas obtidas, que há interesse em modificar, em buscar ser e agir cada vez melhor, diante da influência que a formação continuada exerce sobre a prática de cada educador, quando comprometido com a educação que conscientiza e não banaliza sujeitos.

Percebemos por meio das falas, que as mudanças fazem parte do universo de percepções, de significados, de esquemas de ação já consolidados, em decorrência de sua formação, da cultura profissional, dos colegas, portanto, faz-se necessário considerar esses modos de pensar e de agir para a introdução de mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento da cultura geral dos professores.

Desse modo, os modelos de formação contínua de professores têm de estar orientados para a mudança dos comportamentos e das práticas, o que exige um trabalho simultâneo sobre a pessoa do professor, sobre o seu universo simbólico e sobre as suas representações, mas também sobre seus contextos de trabalho e o modo como se apropriam deles.

A reflexão sobre o projeto pedagógico quanto ao Curso de Direito, gerada pela formação continuada, é um ponto que merece dos gestores destaque em suas ações de desenvolvimento. Esses gestores acreditam na formação continuada mesmo visualizando mudanças lentas. No entanto, enfatizam que continua sendo um desafio ao professor ter responsabilidade sobre seus atos, ou seja, para transformar sua prática educativa precisa começar por si próprio, por valorizar e acreditar na sua própria transformação.

Os gestores enfatizaram, ainda, que a reflexão leva a pequenas mudanças na prática educativa, porém depende do professor querer ou não essas mudanças. Com isso, faz-se necessário o apoio dos gestores que estão em funções que implicam a responsabilidade pela condução dos processos de formação continuada e a sua relação com as mudanças no fazer dos professores.

Cabe ao ser humano ter capacidade para resolução de problemas, tomada de decisões, criatividade, capacidade de comunicação escrita e verbal.

A escola e o professor ainda trabalham com as concepções que atendem às necessidades da época da mecanização? Como os gestores educacionais agem, pensam e sentem sobre tudo isso?

Responder a essas e outras questões é um dos aspectos que me moveu a realizar este estudo. E, nesse sentido, a referida pesquisa deixou clara a necessidade de investimento na formação continuada do professor na própria instituição, uma vez que as agências formadoras não tiveram um currículo suficientemente competente para que esses profissionais tivessem a convicção que sem a teoria não se sabe aonde chegar.

3.3.3.1 A teoria crítica

Marx, Nietzsche e Freud procuravam intervir com suas teorias sobre a prática social, buscando uma nova ordem para as relações sociais a partir da crítica à ordem presente. Os que preconizam os princípios da teoria crítica defendem que na sociedade tecnocrática em que vivemos só podemos emancipar-nos física, intelectual e socialmente.

A teoria Crítica da sociedade teve seu início definido a partir de um ensaio manifesto, publicado por Max Horkheimer em 1937. Tal teoria é comumente associada à Escola de Frankfurt.

A Escola de Frankfurt¹⁰ nasceu durante a emergência do nazismo na Europa. Na América o capitalismo se consolidava e na antiga União Soviética dominava o socialismo. O marxismo, analisado criticamente pelos teóricos frankfurtianos, é o meio pelo qual a emancipação humana e a transformação social são provocadas, impulsionadas e conduzidas. Nesse sentido, o marxismo se põe como uma força potencialmente crítica que restabelece e revigora a idéia de movimento, de alteração constante e de evolução, da qual a sociedade faz parte.

Vincenzi (1985, p. 31) afirma que “a obra de Marx fornecia a regra, os materiais críticos para embasar o pensamento frankfurtiano, e, valendo-se disso, a teoria crítica constrói a crítica da razão histórica”. Considera que este momento histórico privilegia a racionalidade instrumental, deixando de lado a racionalidade emancipatória, bem como aniquila as forças críticas, coisificando o homem e transformando as mercadorias em fetiche (FREITAG, 1990, p. 41).

Dessa forma, a razão se torna o único meio de resguardar a reflexão crítica e de se chegar à emancipação dos indivíduos.

Segundo Giroux (1986, p. 23) “[...] a escola de Frankfurt enfatizou a importância do pensamento crítico, argumentando que ele é uma característica construtiva da luta pela auto-emancipação e pela mudança social”.

¹⁰ A Escola de Frankfurt representa um grupo de pensadores que, no início do século XX, uniram-se como objetivo de “[...] explicar as experiências históricas as quais tão claramente indicam que a natureza subjetiva das massas se viu impelida sem resistência pelo redemoinho da racionalização social” (HABERMAS, 1987, p. 469) e ao mesmo tempo buscar meios que possam proteger o processo de emancipação humana das várias formas de alienação que são frutos de racionalização social.

É nesse contexto que a teoria crítica toma vida e pode transformar a sociedade, sempre com o intuito de chegar à emancipação do indivíduo, tornando-se um ser crítico, atuante e esclarecido.

O principal desígnio do movimento frankfurtiano era o de contrapor-se ao modelo positivista da ciência que negava a emancipação dos indivíduos, domesticando-os, tornando-os seres apáticos e acríticos aceitavam tudo como se fossem verdades últimas, vendo o mundo como um objeto pronto e acabado.

Segundo Bouffleur (1997, p. 13-14):

[...] a concepção positivista de ciência que, baseada num reducionismo empírico instrumental, tem-se arvorado dona da racionalidade, escanteando as questões dos valores, da ética e da justiça para o âmbito da irracionalidade científica. Por isso, a alternativa que ele encontra é a da construção de uma teoria ampla da racionalidade, capaz de submeter à crítica a concepção positivista, bem como dar conta das questões praticas da convivência humana.

O modelo positivista de ciência exclui a reflexão, baseia-se na regra da evidência, considerada um preconceito e um engodo. O positivismo gera dois erros elementares e simetricamente inversos: o objetivismo fisicista, ou materialismo mecanicista, e o subjetivismo transcendental, de Kant. Vê-se na teoria crítica uma possibilidade de tornar os indivíduos conscientes da exclusão, da opressão e do processo de dominação, buscando, assim, uma alternativa para os problemas humanos.

A teoria crítica contempla em si uma reviravolta, ou seja, um giro que modifica por meio da auto-reflexão a situação vigente. Sendo assim, a teoria crítica é tida como um espaço livre para a compreensão, o esclarecimento e à emancipação dos indivíduos. Pode-se dizer que o projeto frankfurtiano tentava recuperar o sonho humano de emancipação perdido pelo iluminismo e desvelar o positivismo por meio da reflexão crítica.

Dessa forma, os pensadores frankfurtianos buscaram a elaboração de uma abordagem teórica efetiva, que possibilitasse a emancipação dos indivíduos, livrando-os das sombras postas pelo positivismo, tornando-os seres críticos e ativos por meio da auto-reflexão, rejeitando qualquer tipo de racionalidade que se subordinasse à consciência e à ação humana.

Na sua visão, a teoria tradicional constitui-se num olhar de fora neutro, calculista, em que o sujeito tem que compreender o objeto de acordo com as

categorias da consciência, isto é, a realidade objetiva é sobreposta pela consciência que impõe conceitos e parâmetros já talhados. Pode-se compreendê-la como um olhar vertical sobre o objeto que tem por desígnio manter e reproduzir uma imagem fetichizada do mundo (FREITAG, 1990, p. 38).

A teoria crítica, contrariamente, busca desfazer esta consciência “imparcial”, “neutra”, que impõe aos indivíduos conceitos prontos e universais, impedindo-os de pensar criticamente, de analisar os problemas reais da sociedade, enfim, alienando-os. Procura-se romper o distanciamento e a neutralidade, gerando a participação ativa e crítica dos sujeitos.

Os homens são produtores de suas formas históricas de vida e têm o poder de agir sobre a natureza, modificando-a. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder (HORKHEIMER, 1991, p. 69).

3.3.3.2 A ação comunicativa

Teve nascimento pelas mãos de Jurgen Habermas, integrante da terceira geração da Escola de Frankfurt, que apontou soluções às deficiências da teoria crítica. Os déficits são a razão, a verdade e a democracia (FREITAG, 1990).

Para Habermas, o primeiro déficit é a razão, pois “[...] o problema de Horkheimer e Adorno com o conceito de razão advém do fato de eles se aterem a um conceito histórico-filosófico de razão, de inspiração marxista” (FREITAG, 1990, p. 108). Ambos acreditavam que a superação da alienação aconteceria espontaneamente pela força libertadora, em que os operários, por meio de uma revolução alforriavam a racionalidade reprimida. Mas o que Habermas demonstra é que, só é possível a emancipação dos sujeitos quando os mesmos utilizam a dialogicidade como ponto de partida para chegar ao consenso e à união, isto é, uma razão dialógica.

O segundo déficit diz respeito à verdade, que é tida como estática e universal, vinculando-se ainda ao paradigma da consciência.

De acordo com Freitag (1990, p. 112)

Habermas afirma que a razão e a verdade resultam da interação do indivíduo com o mundo dos objetos, das pessoas e da vida interior. Por isso a razão e a verdade só podem decorrer da organização social dos atores interagindo em situações dialógicas.

Na concepção habermasiana, a verdade tem um caráter processual, que pode ser fixado consensualmente por meio de diálogo, em que o melhor argumento prevalece. De acordo com Habermas (apud LEAL, 2002, p. 53) com o “predicado de verdade referimo-nos ao jogo da linguagem da justificação, ou seja, da solvência pública das reivindicações de validação”.

A verdade na visão de Habermas (apud LEAL 2002, p. 29-30):

Assim, a verdade não é uma afirmação que corresponde a um objeto ou a relação real, mas uma afirmação considerada válida num processo de argumentação discursiva. A verdade não tem que ver com conteúdos, e sim com procedimentos aqueles que permitem estabelecer um consenso fundado, num certo sentido, confundem-se com as condições com as condições formais, para alcançá-la.

E por fim, o terceiro déficit é a democracia, que quando se encontra distante das massas, reduz-se a mero jogo de interesses, segundo a lógica, “quem pode manda e quem precisa obedece”, ou seja, quem tem mais poder pode influenciar, dominar e oprimir os mais fracos que se encontram desprovidos de participarem ativamente no sistema de decisões.

Para Habermas, essas falhas na teoria crítica só podem ser superadas por meio da dialogicidade, da comunicação entre os sujeitos que perpassam o paradigma da consciência, e chegam ao paradigma da intersubjetividade, em que predomina o agir comunicativo.

Para construir o conceito de agir comunicativo, Habermas (1987, p. 33):

[...] busca fundamento na noção de racionalidade, a qual é vista como uma maneira ampla que permitiria o resgate da criticidade, isto é, como capacidade humana de atribuir justificativas confiáveis ou boas razões a algo que necessita de enquadramento explicativo.

Assim, ser capaz de explicar argumentativamente um fragmento do mundo da vida, que se tornou problemático, é um sinal de racionalidade. Desse conceito básico de racionalidade derivam duas tendências: *a razão instrumental* ou

cognitivo-instrumental que fundamenta o agir estratégico e a *razão comunicativa*, que embasa a noção de agir comunicativo.

A racionalidade comunicativa caracteriza-se por ser uma forma de racionalidade cujo pressuposto fundamental é a linguagem, que se transforma em competência argumentativa capaz de gerar o consenso por meio do entendimento recíproco entre os participantes da interação, abandonando o uso da força.

De acordo com Habermas (1990, p. 288):

[...] a desconstrução do paradigma da subjetividade (racionalidade estratégica), em que os sujeitos agem isoladamente, substituindo-o pelo paradigma da intersubjetividade (racionalidade comunicativa), em que os indivíduos por meio da comunicação se reconhecem mutuamente, possibilita uma relação intersubjetiva, dialógica.

Ainda na visão de Habermas (1992, p. 499) o que se observa é:

[...] mudança do parâmetro de racionalidade e de crítica, deixa de ser o sujeito cognoscente que se relaciona com os objetos a fim de conhecê-los e manipulá-los, passando a ser uma relação intersubjetiva que os sujeitos entre si estabelecem a fim de se entenderem sobre algo no mundo interior, exterior e social.

Dessa forma, Habermas visa reconstruir os fundamentos normativos que regulam as práticas sociais e formula uma teoria crítica que permita a emergência de um novo tipo de racionalidade. Para que esta nova racionalidade possa exercitar-se, é indispensável à idéia da autonomia da linguagem, em que, somos todos participantes de uma ação racional-lingüística.

Porém, a construção desse consenso, nem sempre implica em acordo imediato, pois o autor do contexto tem como verdadeira e justa sua compreensão de determinado assunto, mas necessita para chegar ao consenso que o interprete e aceite como verdadeira, ou que mesmo discordando, seja convencido de que há um nexos racional, isto é, somente haverá compreensão quando o interprete conseguir captar e atualizar as razões que levaram o autor a sentir-se justificado a expor determinados enunciados como verdadeiros, a reconhecer certas normas e valores como autênticos e externar determinadas vivências como verazes, (SIEBENEICHLER, 1989, p. 59-60).

Essas pretensões de validade (conceito de verdade, justiça e veracidade) formuladas pelo autor podem ser a qualquer momento rejeitadas e

negadas pelo intérprete, mas é no ato de refutamento por parte de um e certeza por parte do outro, que possibilita o consenso.

Moreira, (1990, p. 110-111) comenta que:

[...] com as pretensões de validade, a razão comunicativa exerce uma orientação somente sobre as pretensões de validade, uma vez que essas são inalienáveis, mas de modo algum serve para informar sobre que tarefas devemos cumprir uma vez que não é informativa, nem imediatamente prática. Ao ligar-se às referidas pretensões de validade, a saber, à inteligibilidade, à verdade, à veracidade e à retidão, a razão comunicativa alcança uma amplitude que aponta para além do moral e do prático. Ao mesmo tempo, ela se refere às asserções criticáveis que estão abertas a um jogo dialógico de modo que se possa por em discussão a referida pretensão de validade.

A atitude voltada ao entendimento torna os participantes da interação dependentes uns dos outros em que o acordo só acontece na base do reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade criticáveis. Tais ações interativas são coordenadas pela linguagem, enquanto uso como componente essencial para a celebração do acordo.

Sendo a linguagem este elemento mediador das relações que os sujeitos estabelecem entre si, quando se referem a algo no mundo como um conjunto de entidades objetivas, é a partir dela que a razão se exterioriza, ela é tida como a base que possibilita a compreensão entre os diversos sujeitos.

Segundo Habermas (1987, p. 143):

O conceito de ação comunicativa pressupõe a linguagem como meio dentro do qual tem lugar um processo de entendimento em cujo transcurso os participantes, ao se relacionarem com o mundo, se apresentam uns frente aos outros como pretensões de validade que possam ser reconhecidas ou postas em questão.

Para que se fundamente o conceito de ação comunicativa é necessário mostrarmos o potencial gerador de entendimento da linguagem (BOUFLEUER, 1997, p. 35).

O agir comunicativo pode ser visto como a possibilidade de uma ação negociada, que por meio da comunicação os indivíduos defendem suas próprias idéias, mas sempre como uma possibilidade de compartilhar com os outros as suas idéias e chegarem a um consenso. A razão comunicativa permite a dialogicidade, a problematização e o entendimento entre os participantes da relação lingüística.

Abrem-se as portas para uma comunicação intersubjetiva, não instrumental, que para ser interpretada precisa de outros sujeitos participantes orientados pelo entendimento.

Prestes (1996, p. 75) expressa que:

Habermas retorna o conceito de ação social, articulando-o com ação comunicativa, em termos de pragmática formal. Diante dos múltiplos significados de ação social, quer recuperar a ação comunicativa, que não se orienta por cálculos egocêntricos de resultado (ação estratégica), mas mediante atos de entendimento.

A linguagem é o caminho para se chegar a um entendimento, ela conduz ao processo dialógico, principalmente numa cultura como a nossa em que não foi desenvolvida plenamente a participação do sujeito, no processo formal de educação.

Dessa forma, a ação comunicativa somente se torna possível se houver oportunidade de tratar os conflitos e as tematizações do conhecimento no âmbito da dialogicidade interativa, no qual o consenso se imponha sempre que justificado pelo melhor argumento.

Enfim, a racionalidade comunicativa constitui-se numa formação intersubjetiva de razão que escapa ao reducionismo teleológico do saber cognitivo-instrumental como único instrumento capaz de validar o conhecimento.

Essas idéias são fundamentais para o desenvolvimento de práticas democráticas no interior das instituições de ensino e especialmente para a construção de projetos pedagógicos coerentes com as necessidades sócio-profissionais. Longe de fechar questões é necessário ressaltar que um projeto pedagógico democrático exige tanto o diálogo como o dissenso, para que o consenso prevalece.

3.3.4 O Currículo

O currículo constitui um dos mais importantes elementos de formação de um Projeto Pedagógico, envolvendo, de forma interessante, os sujeitos, para a sistematização das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula.

É o instrumento de demonstração dos conhecimentos a serem produzidos e as formas de compreensão pelos educandos, portanto, processo que integra a metodologia do conhecimento escolar. Em suma, o papel do currículo é propiciar a organização do conhecimento escolar.

A necessidade e a importância dessa fase na construção do Projeto Pedagógico se dão na medida em que as informações pedagógicas são dinâmicas, e, não na mera concatenação de hipóteses expostas pelo Professor, devendo se emoldurar à idade do aluno e aos interesses da escola.

É um passo importante na atividade pedagógica, promover uma introspecção profunda sobre o processo de transmissão do conhecimento escolar, desde o seu conteúdo, até a utilização de instrumentos de fortalecimento dos vínculos. “A análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares” (ALVES 1992, p. 25).

Para tanto, a existência de um currículo organizado prescinde da identificação dos elementos ideológicos, críticos propostos pela Escola.

Bernstein (1989) diz que a determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura. Além disso, no plano pedagógico voltado à elaboração do currículo, a escola deve se voltar ao contexto real da sociedade em que está inserida. A historicidade do conteúdo determina qual é o aspecto mais relevante da cultura da respectiva instituição.

Não se pode esquecer ainda, que o modelo de organização curricular deve integrar o Projeto Pedagógico. A escola precisa se abastecer de novidades a fim de fortalecer uma relação aberta e integradora com os educandos. Sob este aspecto, o referido autor denominou a organização de “currículo integração”.

Relatou Siebeneichler, (1989 p. 153) que, “cada conteúdo deixa de ter significado por si só, para assumir uma importância relativa e passar a ter uma função bem determinada e explícita dentro do todo de que faz parte”.

Moreira (1990, p. 73) defende o ponto de vista de que “o discurso curricular deve ser crítico, baseado na idéia orientada de emancipação. Depreende-se que todo o seu sentido, volta-se aos fins de liberdade, já anteriormente mencionados no subitem da finalidade”.

Os escritos de Giroux conclamam a criticidade do conteúdo curricular, no seguinte sentido:

[...] o controle apropriado ao desenvolvimento de práticas curriculares que favoreçam o bom rendimento e a autonomia dos estudantes e, em particular, que reduzam os elevados índices de evasão e repetência de nossa escola de primeiro grau. (GIROUX, 1992, p. 22)

Dessa forma, entende-se que a noção crítica do conteúdo curricular perfaz um instrumento adverso às idéias impregnadas de formalismo convencional, alçando-se aos fins emancipatórios, fator que implica, necessariamente, o abandono de visões simplistas da sociedade.

3.3.5 O tempo escolar

Outro fator de destaque do Projeto Pedagógico é o tempo escolar, como elementos que integra a organização do trabalho pedagógico. O tempo é ordenado, concatenado pelo que se chama de calendário escolar, onde se marcam o início e o término do ano, os dias letivos, as férias, as datas dispensadas à avaliação e outros eventos importantes.

Além de fixar o ano, como um todo, o calendário escolar deve se preocupar com o número de horas destinadas a cada disciplina da grade curricular, como afirma Enguita (1989, p. 180): “As matérias tornam-se equivalentes porque ocupam o mesmo número de horas por semana, e são vistas como tendo menor prestígio se ocupam menos tempo que as demais”.

É preciso relevar a inter-relação entre currículo e calendário escolar, é com base naquela que a escola vai organizar o seu tempo destinado ao conhecimento. Enguita discutiu o fator temporal e como a escola pode contribuir para o êxito das atividades escolares:

a sucessão de períodos muito breves - sempre de menos de uma hora - dedicados a matérias muito diferentes entre si, sem necessidade de seqüência lógica entre elas, sem atender à melhoria ou à melhor ou à pior adequação de seu conteúdo a períodos mais longos ou mais curtos e sem prestar nenhuma atenção à cadência do interesse e do trabalho dos estudantes; em suma, a organização habitual do horário escolar ensina ao

estudante que o importante não é a qualidade precisa de seu trabalho, a que o dedica, mas a duração. A escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato. (ENGUITA, 1989, p.180)

A qualidade do trabalho pedagógico está inteiramente ligada ao tempo destinado pela escola às atividades desenvolvidas.

3.3.6 Avaliação

Para conhecer o resultado da atividade escolar, a instituição necessita lançar mão do instrumento de controle chamado avaliação, os frutos colhidos após a realização de todo o trabalho em forma de dados concretos, com os quais a escola poderá organizar seu plano pedagógico ou adaptá-lo.

Numa visão emancipadora, o instrumento objetivo da avaliação do projeto pedagógico refere-se ao dever implícito do educador em conhecer a realidade do educando, seus problemas, suas necessidades e interesses.

Por isso, nesse aspecto, destaca-se a figura dos avaliadores, os quais precisam deter visão geral para analisar profundamente as linhas adotadas pelo projeto político-pedagógico.

Um projeto pedagógico necessita de avaliação permanente e este conceito também é válido para o desempenho do aluno, que deverá ter um constante acompanhamento. O processo de avaliação permanente por muitos é compreendido com a aplicação permanente de instrumentos de verificação do desempenho. Isso é um equívoco porque a avaliação pressupõe ação executada e, se o professor aplicar sucessivos instrumentos sem que haja o tempo para o processamento da aprendizagem, na realidade estará “poluindo” a ação educativa com excessivos testes e trabalhos que nem sempre demonstram o desempenho do estudante. A avaliação que se prega, é, portanto, o acompanhamento constante, a observação, o diálogo, o exercício, a aplicação prática que poderá resultar na aplicação coerente de instrumentos de verificação do desempenho acadêmico. É clássica a identificação de três possibilidades que favorecem a realização de uma avaliação nas modalidades: diagnóstica, formativa e somativa. O efeito cumulativo do desempenho do aluno terá como prevalência, aspectos qualitativos, sobrepondo-se aos quantitativos. (SILVA, 2005, p. 196).

O maior compromisso do processo avaliativo, portanto, é tornar eficiente e eficaz a proposta do plano político-pedagógico, constituindo o resultado da organização escolar ali estruturada, donde se depreendem aspectos importantes tal como o fato de propiciar elementos ao projeto político-pedagógico, bem como injeta normas de direção às posteriores ações dos participantes.

No processo de avaliação percebem-se três aspectos quantitativos:

Avaliação Diagnóstica – por meio de observação contínua, deve ser constante e representada pela permanente apreciação do professor em relação ao desempenho que o aluno apresente. Exige que seja bem realizada, tendo por base a dedicação e o interesse por parte do professor, que para efetivá-la, em padrão aceitável, considerando que todas as atividades executadas pelo aluno para atingir o objetivo desejado, são sempre significativas e, por serem sistemáticas, contemplando o conjunto de atividades integrais desenvolvidas por ambos, no processo de ensino - aprendizagem.

Avaliação Formativa – designa análises de desempenho em intervalos relativamente curtos, o que além de tornar-se significativa, é importante para a evolução do aluno. Exige metas que devem ser atingidas em prazos mais espaçados, daí ser consolidada em etapas parciais e em graus de complexidade crescentes, já que envolve a necessidade de desdobrar objetivos educacionais previamente definidos de maneira mais global.

Avaliação Somativa – tem por objeto, a apreciação muito geral do grau em que os objetivos amplos foram atingidos, como parte substancial de etapas concluídas de aprendizagem consolidadas durante todo o desenvolvimento do Curso de formação do profissional médico. (SILVA, 2005, p. 202)

3.3.7 A formação do profissional do direito segundo o projeto pedagógico

Com o surgimento de novos direitos¹¹ (ambiental, genética, internacional), com os novos contingentes da sociedade (movimento social, força de trabalho, garantias dos cidadãos) e a globalização, o educando da área jurídica precisa de algo mais que mera repetição de leis, sem assimilação de conteúdos. Para solucionar essa problemática, sob todos os aspectos acima estudados, buscase um ensino criativo e emancipatório, que tenha como base a interdisciplinaridade, isto é, o Direito não pode ser visto como uma ciência una.

O direito tem conexões profundas e indisfarçáveis com a ética, a política, filosofia, história, sociologia, ciências e técnicas. Tal constatação, longe de

¹¹ Novos direitos são também chamados de ciência jurídica atual, parte dos direitos humanos e considera o avanço da eletrônica, química, física, biologia e de outros ramos do conhecimento científico.

transformar o direito em saber caudatário, diminuindo-lhe a importância, é fator de enriquecimento infinito, tornando-o o autêntico retrato da sociedade e instrumento de sua realização. O acadêmico precisa ter uma visão ampla do mundo, ver o todo na parte e a parte no todo.

A universidade não pode ser um centro de mera reprodução, mas espaço vivo de construção e reconstrução do saber para então reconstruir a sociedade, deve ser vista como um espaço de produção de conhecimento, em que a emancipação é perspectiva necessária na atual sociedade.

Para que ocorra uma mudança nos métodos educacionais, e, posteriormente na formação de novos profissionais do direito que tenham idéias pluralistas sociais, devemos primeiramente isolar Kelsen, com seu modelo positivista que interpreta o direito com rigor e sendo o carrasco do homem que merece justiça, mas sucumbe-se pela impossibilidade de dobrar a regra, mesmo quando de encontro a um princípio remetido à leitura de obras pós-positivistas como de Boaventura de Souza Santos “Um discurso sobre as ciências” (1999) e “Introdução a uma ciência pós-moderna” (2000), que contribuem para a presente discussão, principalmente no que concerne à reflexão sobre o modelo predominante de ciência moderna (paradigma dominante ou paradigma da ciência moderna), mediante sua compreensão, repensar um novo modelo de conhecimento (paradigma emergente ou paradigma da ciência pós-moderna) para a Ciência Jurídica.

Na verdade, o autor repensa o discurso científico e percebe que o mesmo não é o caminho de mão única, pois pode ter duas formas de se pensar a ciência e tanto uma como a outra podem estar presentes na produção do conhecimento. (SANTOS, 1999).

O autor demonstra a necessidade de rever paradigmas, isto é, propõe uma transição paradigmática, a passagem de um conhecimento posto, verdadeiro, estático, dogmático, fragmentado, descontextualizado, que se encontra em crise, para um conhecimento emergente que é emancipatório, problematizador e dinâmico. Há uma transformação na relação com o sujeito e o objeto a ser conhecido, de objeto-sujeito-objeto, uma relação mecânica eu-nós-eles para o sujeito-objeto-sujeito, uma relação de diálogo eu-nós-tu-vós. (SANTOS, 2000, p. 17).

Seguindo o pensamento do autor acima, entendemos que, para a ciência normal, a transição não é um evento que se pode datar precisamente nem é tão gradativo de forma que possa ser inidentificável.

A quebra da homogeneidade do paradigma¹² ocorre quando acontecem descobertas que contrariam as expectativas. Kuhn (2000, p. 76) denomina estas descobertas como “anomalias”.

A transição de um paradigma em crise para um novo, do qual pode surgir uma nova tradição de ciência normal, está longe de ser um processo cumulativo obtido através de uma articulação do velho paradigma. É antes uma reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios, reconstrução que altera algumas das generalizações teóricas mais elementares do paradigma, bem como muitos de seus métodos e aplicações. Durante o período de transição haverá uma grande coincidência (embora nunca completa) entre os problemas que podem ser resolvidos pelo antigo paradigma e os que podem ser resolvidos pelo novo. Haverá igualmente uma diferença decisiva no tocante aos modos de solucionar os problemas. Completada a transição, os cientistas terão modificado a sua concepção da área de estudos, de seus métodos e de seus objetivos. (KUHN, 2000, p. 116).

Neves (1996, p. 49) comenta que na ótica kuhniana a “[...] crise de paradigma se instaura no momento em que esse modelo não mais funciona, quer por mudanças conceituais, quer por mudanças de visão de mundo”. Em relação ao direito, há anúncios de transformação/modificação do paradigma dominante (Boaventura), da consciência (Habermas), tradicional (Saviani) para o paradigma emergente (Boaventura), da linguagem (Habermas), histórico-crítica (Saviani).

Mas adiante, Neves (1996, p. 52) relata que “os paradigmas devem ser vistos como modelos apenas balizadores, essenciais à construção que o homem está realizando do real ou de si próprio, mas nunca tomados com a investidura de absolutos, cristalizados”. Sua função seria a de propiciar sempre, a quem deles se apropria, a possibilidade de recriá-los, tomados então como paradigmas provisórios, como aproximações parciais. E, desta forma, pode-se compreender que não há uma ruptura, ou um abandono total de um paradigma, mas sim mudanças sociais, econômicas, políticas ou culturais que exigem a aplicabilidade ora de um paradigma ora de outro.

É com base nisso, que os autores relatam que na área educacional, mais especificamente a jurídica, há uma tendência para o surgimento de um modelo

¹² Os paradigmas são fonte de métodos, áreas problemáticas e padrões de solução aceitos por qualquer comunidade científica amadurecida, em qualquer época que considerarmos. (KUHN, 2000, p. 37).

novo que possibilite a compreensão, problematização e a emancipação, pois, o modelo positivista baseado no método e nas regras da lógica formal, que se declara capaz de conhecer e conseqüentemente, dominar a natureza por meio de técnicas, cálculos rigorosos e da previsão planejada, realizando, assim, a intermediação do progresso, não está conseguindo suprir as necessidades atuais, transformando os estudantes em meros repetidores, com pouco ou quase nenhum senso crítico, não conseguindo se impor frente às políticas governamentais e às revoluções sociais.

Neste sentido, Grinover (1992, p. 41), comenta que:

[...] o ensino jurídico está no banco dos réus. Os métodos tradicionais, que até algumas décadas atrás não sofriam contestação, estão sendo levados de roldão pelas transformações rápidas e incessantes da realidade social e pelo confronto entre as modernas teorias educacionais e as velhas técnicas de ensino, baseadas na dogmática e na visão formalista do direito e informadas pelo prisma individualista e privatístico da Teoria do Direito.

Alves (2000, p. 49) afirma que a “matriz positivista foi corroendo e impossibilitando a observação da realidade empírica no sentido jurídico, tornando-o descomprometido com as mudanças operacionalizadas na prática social cotidiana”.

Com o predomínio da técnica, da burocracia, as universidades transformaram-se em centros de preparação e formação de profissionais especialistas e não de homens cidadãos que, conscientes das suas prerrogativas e responsabilidades, venham a engrandecer e renovar criticamente a sociedade.

Boufleuer (1997, p. 72) declara que os processos de ensino aprendizagem voltados para a mera transmissão de conhecimentos, em que o conhecimento é tido como dado acabado:

[...] dificultam uma perspectiva crítica e criativa de aprendizagem, já que se assentam no pressuposto de aprendizagem, já que se assentam no pressuposto de que há uma verdade sobre o mundo que deve ser transmitida, respeitada, assimilada. Verdade que o professor sempre conhece, mesmo que, ‘didaticamente’ venha a esconder isso. A aprendizagem, nesse caso, só ocorre do lado do aluno.

A racionalidade instrumental transforma a relação jurídica em mera legalidade, e o ensino é tido como dogmático, conservador, acrítico, reproduzidor de verdades inalteráveis, embasado na concepção de conhecer para dominar, gerando um processo de ensino-aprendizagem totalmente descontextualizado em que predomina a relação sujeito-objeto, isto é, o aluno simplesmente aprende os

ensinamentos repassados pelos professores. Tais ensinamentos são tidos como verdades últimas sem a possibilidade de questionamento e diálogo.

Nessa perspectiva, a maioria dos profissionais do Direito, apoiados numa lógica formal, estratégica e em silogismos, procura simplesmente submeter o particular ao geral, continuam ainda acreditando na verdade científica absoluta, notadamente porque as leis são iguais para serem aplicadas a segmentos sociais desiguais e diferentes. Os operadores do Direito, de um modo geral, ainda acreditam que o papel do intérprete da lei é o de apenas descobrir a verdade, isto é, descrevê-la como se a verdade estivesse no ser – na lei. Nesse contexto, a maioria dos profissionais do Direito limita-se a repetir o que diz essa “doutrina autorizada”, sendo formado sem desenvolver capacidades de aplicação dos preceitos legais a diferentes e desiguais realidades, bem como possui flagrante dificuldade em reinterpretar os preceitos legais.

A educação neste paradigma é tida como mera transmissão de um saber pronto, inquestionável, inflexível e descontextualizado. Há uma abdicação do caráter emancipatório para converter-se em instrumento a serviço da disseminação e legitimação do saber científico.

Na ótica do paradigma da consciência, as instituições educacionais têm uma visão tradicional de ensino, que se restringe às práticas positivistas do Direito, transformando os estudantes em meros repetidores, com pouco ou quase nenhum senso crítico, não conseguindo se impor diante das políticas governamentais e das evoluções sociais.

Alves (2000, p. 56) questiona a insuficiência da proposta educativa, tendo em vista sua ligação com o paradigma da subjetividade:

este, por sua vez, colado ao postulado positivista, que fecundou num ensinar/aprender descompromissado com a realidade social, corporificado na manutenção de um ensino compreendido como mera transmissão de técnicas jurídicas. Esse liame com o paradigma moderno esbarra ademais, na cristalização de uma racionalidade instrumental.

Ministrar um ensino jurídico fundado no paradigma da consciência envolve a perpetuação de um processo de ensino-aprendizagem que assume características de um totalitarismo escravizador da racionalidade humana, no qual a intersubjetividade é desconhecida e as alteridades ignoradas.

Nessa ótica, a racionalidade instrumental é o mecanismo de dominação, pois não há um agir como o outro, mas sim, uma agir sobre o outro. Nessa perspectiva, buscam-se, por meio de técnicas argumentativas, falácias,

mentiras e coações, formar a convicção do indivíduo, o qual acostumado a não questionar e a problematizar, aceita passivamente tal manipulação, reduzindo assim a ação humana à ação instrumental.

O paradigma habersiano de consciência, apesar de emancipatório, deve ser repensado, pois, com o predomínio da técnica, da burocracia, as universidades transformaram-se em centros de preparação e formação de profissionais especialistas e não de homens cidadãos que, conscientes das suas prerrogativas e responsabilidades, venham a engrandecer e renovar criticamente a sociedade.

Para que a desconstrução paradigmática ocorra (passagem do paradigma da consciência para o paradigma comunicativo), deve-se procurar os espaços dissonantes do ambiente universitário, a fim de identificar as causas dos desvios provocados pelos exageros de um razão deficitária, instrumental e autoconfiante. O esquecimento da tradição, da história, dos valores, da moral, da arte, da cultura e da expressividade, representa um desequilíbrio expressivo no processo de formação humana.

Habermas retira a fundamentação da verdade do círculo fechado e restrito da subjetividade para a dimensão mais ampliada da interação como proposta para a superação do problema do enclausuramento subjetivo no processo de conhecimento. Esse giro desbanca a superioridade exclusiva do sujeito, remetendo-o para os horizontes mais abrangentes da interação discursiva, o caminho capaz de reconduzir a razão, sem violência, na rota do consenso.

Portanto, nesta perspectiva, a linguagem se transforma em base operativa e centro fundamentador, a partir do qual se reabrem as portas da possibilidade efetiva do entendimento consensual entre os homens.

Educador e educando, co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. (FREIRE, 1981, p. 61)

Com a inversão de paradigma da modernidade¹³ para o paradigma da linguagem, a universidade poderá acompanhar esta mudança, deixando de lado

¹³ A modernidade caracteriza-se, de fato, por ser dominada pela idéia da história do pensamento como uma 'iluminação' progressiva, que se desenvolve com base na apropriação e na reapropriação

uma concepção tradicional positivista em relação à aquisição do conhecimento em favor de um conhecimento adquirido por meio da compreensão contextualizada e compartilhada, possibilitando assim, que cada indivíduo utilize seu conhecimento livremente.

No paradigma lingüístico, a transmissão do saber ocorre de forma vertical, isto é, para que ocorra a compreensão entre os sujeitos cada qual com sua individualidade, mas abertos ao diálogo, à discussão, tornar-se assim, uma ação intersubjetiva e não meramente individual.

Segundo Prestes (1996, p. 105):

A educação, desde sempre, se inscreveu sob os thelos do diálogo, em processo interativo, onde a constituição do sujeito se dá pela ação comunicativa entre os homens. Essa ação não se enquadra no espaço da razão instrumental, da educação, mas tem uma exigência ética, que pode ser ativada por uma razão comunicativa, ultrapassando o solipsismo metodológico Kantiano. Ou seja, a recuperação da educação enquanto formadora do homem quanto sujeito de ação cognitiva, ética e política só se efetiva sob a rubrica de uma razão capaz de reproduzir entendimento. Não há mais um sujeito transcendental, mas sujeitos que produzem, pelas suas falas e acordos.

Busca-se neste novo processo lingüístico a compressão, o entendimento entre os indivíduos diferentes, que por meio da linguagem chegam a um consenso, mas não abandonam suas diversidades. O consenso só é possível se preservada a individualidade de cada sujeito. Na argumentação, em todo o caso, a atitude orientada para o sucesso dos competidores vê-se incluída numa forma de comunicação que prossegue com outros meios ao agir orientado para o entendimento mútuo. Na argumentação, o oponente e o proponente disputam uma competição com argumentos para convencer um ao outro, isto é, para chegar a um consenso (HABERMAS, 1989, p. 194). Pois, não podemos esquecer que o Direito é uma ciência que tem seu aporte teórico nas leis, e elas são indispensáveis para a formação de qualquer acadêmico.

[...] o estudo dogmático do Direito – tendo por objeto o conhecimento das regras positivas, de sua organização e hierarquia, de seus conceitos fundamentais e princípios orientadores, buscando a determinação de seu significado atual, tendo em vista sua aplicação a determinado contexto social – é imprescindível a toda e qualquer ordem jurídica, seja qual for o meio de produção à sua base. Pouco importa seja ela, por hipótese,

cada vez mais plena dos 'fundamentos', que freqüentemente são pensados também como as 'origens', de modo que as revoluções teóricas e práticas da história ocidental se apresentam e se legitimam na maioria das vezes como 'recuperações', renascimentos, retornos.

capitalista ou socialista, tal investigação é sempre indispensável. (AZEVEDO, 1996, p. 236)

Nesse sentido, Grinover (1992, p. 42) comenta sobre a necessidade técnico-jurídica:

o profissional de direito não pode dispensar uma preparação técnico-jurídica, quaisquer que sejam as atividades que vai desempenhar. Menosprezar a dimensão técnica do direito é formidável equívoco, pois qualquer ciência demanda e se serve de instrumentos técnicos. Se for certo que o tecnicismo exacerbado esteriliza o direito, é igualmente certo que o direito sem técnica é reduzido a diletantismo, quando não o charlatanismo.

Para além da técnica que exerce função fundamental e deve estar a serviço das finalidades que o direito se propõe a alcançar: finalidades jurídicas, sim, mas também sociais e políticas (humanística e interdisciplinar), consistindo assim, numa visão mais ampla e com participação ativa no processo social, globalmente entendido. Para além da técnica jurídica – sempre necessária – o profissional do direito deve estar preparado para apreender os problemas contemporâneos, em constante evolução, e tratá-los à guisa de engenheiro social, substituindo o antigo causídico, preocupado quase que exclusivamente com as atividades forenses e limitado ao estreito círculo do desempenho técnico (GRINOVER, 1992, p. 42).

Segundo Rocha (1996, p. 194), o problema jurídico não está nas leis, mas sim nas Faculdades de Direito que se encontram duplamente em crise:

[...] por um lado, devido ao fato de não produzirem 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.

Rocha (1996, p. 194) comenta que, além da crise da 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”. Na verdade, é necessário romper-se com esta dicotomia à procura de uma matriz teórica, apta a tematizar as relações complementares entre o ‘sistema e o mundo da vida’ (Habermas), entre a lei e a sociedade, a fim de se pensar a complexidade da sociedade contemporânea

desde um novo paradigma teórico: um dos caminhos é o da “teoria da ação comunicativa”, de Habermas.

Essa mudança para uma teoria da ação comunicativa, dialógica ou emergente, não se trata só de adquirir uma nova forma de ver o Direito, mas de aprender como ver o Direito de uma forma diversa. Ganha importância o raciocínio jurídico, na tarefa de formar o aluno enquanto pessoa. Num primeiro enquanto cidadão, posteriormente, e enquanto jurista que cumpre sua verdadeira função na sociedade, ao final de tudo (PINHEIRO, 1998, p. 139). Na continuidade deste texto, analisar-se-á como se encontra configurado o ensino de universidade, no que se refere ao Projeto pedagógico, às ementas, aos conteúdos programáticos, à avaliação institucional e à visão dos docentes, analisados com base em entrevistas semi-estruturadas. Ressalta-se que todo o aporte teórico utilizado nestes dois capítulos servirá de pano de fundo para a compreensão e interpretação dos itens acima citados.

4 O ENSINO JURÍDICO

O aprendizado leva-nos a crer em uma idéia inicial apresentada. O professor quando leciona, apresenta a seus alunos conceitos iniciais que permitirem sua formação a partir do viés ideológico a que ele opta.

Neste momento acontece a inicialização ideológica que se justifica pela sua própria sistemática. O direito é uma ciência que não é passível de demonstração, ou seja, aquilo que se fala ou se diz não tem como ser provado, não existe experimento que demonstre na prática o que teoriza o professor¹⁴. Destarte, as mais diversas interpretações podem ser levadas a cabo e absorvidas pelos iniciantes, que ainda não possuem respaldo intelectual para contestar o que lhes é apresentado.

Entretanto, o professor deve formar pensadores responsáveis, aplicando debates em sala de aula a fim de mostrar outras formas de se analisar e interpretar o raciocínio sobre o fato abordado pelo professor.

Foucault (2007, p. 23) afirma que, “toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”. Dentro do quadro atual o ensino jurídico, a responsabilidade do professor não se restringe a lecionar, deve também contribuir para ética no ensino do direito. O limiar do ensino jurídico hodierno passa por uma formação não mecânica, que estimula valores indispensáveis na sociedade atual.

Ao professor cabe dizer o que possivelmente funcione como verdadeiro e a verdade não existe fora do poder ou sem poder. A discussão é primordial para o aprendizado e o seu poder.

4.1 Procedimentos Metodológicos de Pesquisa

Após uma abordagem da trajetória do ensino jurídico no Brasil, das tendências da educação brasileira, bem como dos principais aspectos do projeto pedagógico, passa-se neste capítulo a utilizar um referencial teórico como

¹⁴ Para Platão o professor é mero orientador, uma vez que todo conhecimento é reminiscência e ninguém ensina a ninguém.

iluminação da análise da configuração do ensino jurídico na FESURV – Universidade de Rio Verde. Para isto, empreendem-se os registros de pesquisa, produção bibliográfica e orientações. Também, buscou-se analisar aspectos do Projeto Didático-Pedagógico (PDP) e os conteúdos expressos nas entrevistas realizadas com os docentes e os discentes.

Segundo Becker (1999, p. 18-19), o estudo de caso tem duplo propósito:

Por um lado, tenta chegar a uma compreensão abrangente do grupo em estudo. [...] Ao mesmo tempo, tenta desenvolver declarações teóricas mais gerais sobre a regularidade do processo e estruturas sociais.

O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa que releva a qualidade do objeto, como a particularidade de debruçar sobre uma realidade específica, a fornecer dados singulares que enriquecem e tornam a pesquisa mais próxima da realidade. O estudo da particularidade indica que, ao focalizar uma situação específica, é possível compreender as questões práticas que emergem no dia-a-dia. Conforme André (2005, p. 18) a análise da particularidade permite a “compreensão da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”. De fato, não é uma escolha metodológica e sim uma escolha do objeto de estudo. Trata-se, portanto, de uma forma particular de estudo.

Na presente investigação utilizou-se do recurso metodológico do estudo de caso, porque o objeto de investigação exige o exame particular do projeto pedagógico e do plano de intenções de um curso superior na formação dos profissionais do Direito, a fim de compreender a política de formação e emancipação adotada. Foram analisados documentos da Instituição, tal como o Currículo Lattes, além de entrevistas semi-estruturadas, com o objetivo de se analisarem as políticas de qualificação da mencionada instituição, no tocante à formação de seus profissionais da educação.

4.2 Projeto Didático-Pedagógico

Ao analisar o Projeto Didático-Pedagógico do Curso de Direito é importante pensar os objetivos e finalidades do curso, e neste cenário destaca-se que eles não foram estabelecidos unilateralmente por seus dirigentes, mas por meio de um processo complexo de interlocução dialética e dialógica entre a comunidade acadêmica e a sociedade, bem como o favorecimento para a construção de um conjunto não estático de objetivos e finalidades.

No momento em que os objetivos e finalidades são debatidos entre toda a comunidade acadêmica e são tidos conceitos cambiantes, notamos a presença de uma ação dialógica, onde todos os indivíduos, que estão inseridos no contexto, possam atuar como colaboradores.

Nesse sentido, Freire (1981, p. 196), comenta que:

a co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação.

A preocupação em propiciar uma formação que integre equilibradamente o saber técnico-jurídico e prático, com fundamentos éticos, teóricos e metodológicos; o ensino, pesquisa e extensão; e o saber intra e interdisciplinar, demonstra o que comentávamos no capítulo anterior, sobre a necessidade do saber técnico-jurídico, que muitos chamam de dogmático, mas que é fundamental para a formação-base do acadêmico. Não é o conteúdo técnico que torna o ensino “bancário” e sim o tipo de abordagem que o professor dá a esse conteúdo. Martinez comenta três ações docentes antidialógicas que são: a atuação do docente como paradigma da estrutura dominadora imposta; a manipulação pela mitificação do mundo e a divisão dos alunos para manter a opressão (2002, p. 29-30).

Outro aspecto importante é a interligação entre ensino, pesquisa e extensão, possibilitando ao aluno uma maior proximidade com o contexto social, político e cultural. Exemplos dessas atividades podem ser: participação em eventos

culturais e científicos, a prática no escritório modelo, estágios e atividades de prestação de assistência judiciária, entre outros.

Segundo Lobo (1992, p. 33):

[...] a indissociabilidade da pesquisa e da extensão como o ensino, no desenvolvimento permanente do curso; [...] enfoque interdisciplinar, de modo a inserir a análise do fenômeno jurídico na realidade social, política e econômica. O curso jurídico deve ser estruturado de forma a capacitá-lo à transmissão do saber acumulado, à articulação com a pesquisa e à extensão, à adequação, à realidade social, produção de saber novo a ser instrumento de transformação sob a perspectiva da justiça social.

O saber interdisciplinar no âmbito jurídico pode possibilitar a integração com os outros campos de saber, permitindo a contextualização do que é ensinado e pesquisado, demonstrando a adoção da estratégia dialógica. Freire (1981, p. 97) comenta que “a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolve-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem a recebeu“. Nesse contexto, é fundamental este diálogo que insere ou começa a inserir o aluno numa forma crítica de pensar seu mundo.

A instituição estudada almeja um perfil para os seus acadêmicos que tem suas metas pré-estabelecidas pela gestão. Observando o perfil que a FESURV almeja para seus acadêmicos, nota-se a preocupação com os problemas sociais, com a busca por um direito comunitário, com a inter-relação entre teoria e prática, com o aprimoramento da pesquisa e, sobretudo, a abertura para um espaço de debate que vise construir a cidadania.

Sendo assim, podemos perceber a presença do agente comunicativo no texto do projeto didático-pedagógico: quando relata a criação do seu projeto norteador com uma ação integrada entre docentes, discentes e comunidade jurídica; quando estabelecem objetivos e finalidade flexíveis, que de acordo com as necessidades da sociedade possam ser alterados.

Percebe-se também, que, quando há incentivo de um diálogo continuado e dialético entre professores e alunos, configurado por projetos de pesquisa, monitorias, estágios, atividades de extensão, e, quando o próprio perfil acadêmico objetiva criar um espaço para debater e construir, com assento no direito, uma educação jurídica coerente com a cidadania e a pluralidade de idéias.

Com bases nessas características, vê-se a o Curso de Direito da FESURV como um local aberto para o diálogo, para a discussão dos problemas jurídicos de compreensão e convencimento mútuo.

Os procedimentos de avaliação aplicados no curso de Direito são extremamente variados e os professores buscam adaptá-los, sobretudo, ao conteúdo das disciplinas, ao perfil das turmas e às questões sociais mais relevantes e atuais. As provas escritas dissertativas são as mais utilizadas, podendo conter questões escritas objetivas ou de resposta curta, principalmente, nos últimos dois anos do curso, com a finalidade de preparar os alunos para os exames do MEC e OAB.

Observa-se que o processo avaliatório está intimamente ligado a uma pedagogia crítica, conforme comenta Martinez (2002, p. 43): "a avaliação é diagnóstica e somativa, seus intuítos são de possibilitar ao professor medir o rendimento dos alunos com vistas na análise de seu próprio trabalho como educador".

A pesquisa também é uma fonte da FESURV, destacando-se a obrigatoriedade de pesquisa na graduação e sua co-relação com as linhas de pesquisa da pós-graduação, por meio da monografia, possibilitando aos acadêmicos um perfil voltado à investigação científica, bem como à possibilidade de participação em atividades de pesquisa dos núcleos da Graduação e Pós-Graduação, fortalecendo a relação graduação/pós-graduação.

Tomando como referência às características verificadas no conteúdo do Projeto Didático-Pedagógico, pode-se dizer que há uma busca por diálogo, por investigação e criticidade, o que requer argumentação, e o sujeito tem melhor argumentação quando está envolvido na produção de um conhecimento. A pesquisa é uma dessas formas de produção, que inclui todos os interessados no discurso dialógico. No ato de pesquisar não existe uma só pessoa que detenha o saber, pois dessa forma colocaria os demais participantes como objeto ou parte do objeto de pesquisa.

Esta realidade desencadeia conhecimento à problematização e à constante reconstrução das representações diferenciadas. Na troca, no diálogo, os diferentes saberes científicos, da experiência profissional e pessoal dos professores e dos alunos se promovem, se deslocam e criam novas perspectivas que, por sua vez se estenderão a todos os participantes.

Habermas fala desse sujeito: “Tal seria o sujeito do processo de pesquisa e da aprendizagem, o qual está engajado – ele próprio – num processo formativo” (HABERMAS, 1987, p. 151).

Conforme Habermas (1987, p. 159), a principal diferença entre duas formas de pesquisa, está na atitude de quem vai pesquisar. A primeira, a atitude do cientista, diz respeito a quem assume uma postura de neutralidade numa posição privilegiada de observador e que diz como as coisas são ou como as coisas se passam. A segunda, a atitude do interprete, é a atitude de quem quer compreender. E para compreender o que é dito, é necessário participar, ao invés de simplesmente observar.

Para Habermas (1987, p. 159), “[...] a compreensão é um ato onde experiência e apreensão teórica estão amalgamadas”. É isso que se pode observar na FESURV, destacando-se o fato de que os professores estão pesquisando, isto é, partilhando, repassando e construindo saber.

Em complemento ao acima transcrito, é possível verificar que o processo de avaliação do Curso de Direito é bom, aventando-se o relacionamento com as Estratégias da ação docente:

- a) colaboração – refere-se à interação professor/alunos;
- b) organização – inicia-se pela preparação do conteúdo programático a ser ministrado durante o ano, semestre, bimestre, mês, aula e finda-se com o feedback reprogramático das avaliações realizadas (MARTINÉZ, 2002, p. 33-40).

Quando se classifica como adequadas as discussões práticas ou estudos de casos, sendo satisfatória a disponibilidade para consultas extra-classes e a boa capacidade de comunicação, podemos propor que há uma grande aproximação com a estratégia dialógica de colaboração, “[...] na qual o professor deixa o seu papel de propagandista da dominação e passa a desempenhar, lado a lado com seus alunos, uma parceria transformadora da sociedade” (MARTINEZ, 2002, p. 33).

Esta estratégia funda-se na possibilidade de interação, diálogo que se assemelha à pedagogia crítica, onde o professor é orientador para que o próprio aluno construa seu saber; a ação comunicativa pela possibilidade de discussão dos

conteúdos e não mero convencimento e uma educação libertadora, pois exclui o opressor e o oprimido, pois professor e aluno estão no mesmo patamar.

A estratégia verificada encontra-se presente em vários âmbitos:

- a) *na avaliação*, conforme Martinez, quando o processo de avaliação tido como um ato de constatação se a ação do professor possibilitou aos seus alunos cumprir os objetivos traçados na programação das atividades e se eles os alcançaram (2002, p. 35);
- b) *no conteúdo programático*, visto que se pode considerar grande o grau de pertinência do conteúdo ministrado na área de interesse do curso, sendo que há boa seqüência dos conteúdos na disciplina, bem como o tempo despendido. Este conteúdo relaciona-se à educação libertadora quando possibilita aos alunos pensar criticamente, com pertinência a sua percepção de mundo; a uma pedagogia crítica e comunicativa, quando o próprio conteúdo é objeto de futuro dialógico.
- c) *na interdisciplinaridade*, quando a localização da disciplina na grade curricular e o momento em que a disciplina foi ministrada no conjunto do curso e classificada como satisfatória. Interdisciplinaridade pode ser entendida como a colaboração entre as disciplinas através de uma situação dialógica que decorre de um novo conceito de racionalidade que vai contra o saber tido como único e fragmentado.

Siebeneichler (1989, p. 178) comenta a interdisciplinaridade em Habermas como uma interdisciplinaridade comunicativa; que aponta para uma tomada de posição em prol do humanismo, onde o conhecimento só pode ser construído sobre a base de uma coerência discursiva entre teorias distintas. Também pode ser vista como histórico critica Saviani (1992, p. 82), pois, “o conhecimento, a aprendizagem dos conteúdos, é o meio que possibilita o desenvolvimento do discente”.

- d) *na capacidade de problematização*, sintetizada na boa consistência e grau de atualização das informações veiculadas pelo professor.

Pois somente ocorrerá a problematização quando o docente conhece o conteúdo e o utiliza como “[...] estratégia de reconhecimento da realidade jurídica excludente, presente no atual sistema jurídico do país: um verdadeiro desafio à formação cidadã dos alunos” (MARTINEZ, 2002, p. 39).

Conforme proposto neste capítulo, da análise do Projeto Pedagógico da FESURV impõe questionar a concepção de ensino, que embasa o Curso de Direito e o que se entende por educação.

4.3 A Concepção de Ensino

Pode-se perceber que a compreensão por Educação afasta-se da concepção tradicional, pois a partir do momento em que professor tem consciência de que deve instigar seus alunos e não depositar um conteúdo pronto e acabado. O processo de formação não é individual e sim coletivo, que o indivíduo deve aprender a construir e a reconstruir e não simplesmente copiar e decorar.

Quando se comenta sobre estabelecer um patamar de comunicação, pode-se observar um processo de interação entre professor-aluno, que sua aula não é simplesmente um monólogo.

Nesse sentido, Marques (1997, p. 60-61) comenta que “a educação se cumpre num diálogo de saberes; não em simplesmente troca de informações, nem de mero assentimento acrítico a proposições alheias”.

Kenski (1991, p. 137) descreve que só há uma educação transformadora quando:

[...] o professor vai estar, então, comprometido não apenas com a simples transmissão de saber elaborado que os alunos se limitam a estudar e a esquecer. Seu compromisso vai estar ligado a um processo complexo por onde esse saber vai ser adquirido pelo aluno de forma crítica, relacionado com seu universo de experiência; de forma desafiadora, procurando novas soluções para velhos problemas; de forma questionadora, procurando formas criativas e competentes de fazer as mesmas coisas, mesmo aquelas tradicionalmente consideradas bem feitas.

Aspecto importante, ressaltado na análise do ensino jurídico do Curso de Direito é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a formulação de novos conhecimentos, buscando assim um estudo sempre vivo, em que, a cada momento, tanto professor quanto aluno possam descobrir ou redescobrir algo.

Quando se afirma que há uma necessidade em realizar atividades de pesquisa e extensão, primeiramente, identifica-se a busca por um perfil de acadêmicos, observando-se que a partir destas atividades, não há uma mera transmissão de conteúdos tidos como prontos e acabados.

Assim, Marques (1977, p. 3) comenta que: “Ensinar não é transmitir, pois o ensino depende mais daquele que aprende do que das intenções, claras ou implícitas, de quem assume o papel de facilitar a experiência do aluno”.

Além de tudo isso, vislumbra-se que existe uma grande preocupação, no que se refere ao ensino ministrado na FESURV. Há indícios claros da busca por uma formação ética, profissional e cidadã, bem como uma tentativa de interligação entre ensino, pesquisa e extensão.

4.4 Os Objetivos Docentes

Os objetivos de cada professor ao ministrar as aulas é um dos aspectos analisados pelo Projeto Pedagógico, bem como quais as técnicas utilizadas para atingir tais objetivos.

De todos os aspectos desejados, destacam-se três principais buscados no desenvolver de um ano letivo. O primeiro ponto ressaltado é o estímulo para que o aluno pesquise, isto é, não há um conteúdo pronto, mas sim pista para que o próprio aluno desvele e compreenda tal conteúdo. O segundo ponto foi a impossibilidade de reprodução completa do conteúdo, buscando uma superação para possibilitar o pensamento crítico. O terceiro ponto abordado é o da formação e capacitação profissional, bem como a correta análise do direito positivado.

Tais pontos demonstram traços de uma concepção transformadora da educação, pois a partir do momento em que o professor se preocupa com uma formação crítica do aluno, que desperta o questionamento, a dúvida, a discussão,

que visa uma reavaliação dos conteúdos postos, não se pode mais falar em estrutura tradicional de ensino. E isso fica latente, quando não se esgota o conteúdo, preferindo-se dar pistas aos alunos ao invés de um conteúdo elaborado, encorajando-os a rever o direito positivado, abrindo espaço para a construção do conhecimento.

Prestes (1996, p. 117) comenta que:

[...] os professores devem, em diálogo com os alunos, submeter à crítica os conteúdos da tradição cultural e da ciência, de modo a obter uma avaliação daquilo que representa a continuidade da tradição cultural e a realizar novas aprendizagens.

Ao aprofundar nos pontos acima descritos – “as pistas”, “a construção” e “a atividade prática” – percebe-se o caminho das pedras: o posicionamento demonstra uma educação transformadora, pois o objetivo maior é que o próprio aluno busque possíveis soluções aos enfrentamentos tidos em sala de aula.

Segundo Kenski (1991, p. 138), “estes posicionamentos são diferentes do tradicionalmente assumidos no desenvolvimento de atividade de ensino aprendizagem, possibilitando assim uma educação transformadora”.

4.5 Metodologia Utilizada em Sala de Aula e Processo Avaliativo

Questiona-se, neste ponto, a metodologia utilizada em sala de aula e como se dá o processo de avaliação. A princípio, verifica-se que além da aula expositiva que tem o intuito de contextualizar o acadêmico na disciplina, utilizam-se outras técnicas como leitura, seminários, fichamentos de textos, debates que proporcionam ao aluno uma melhor capacidade argumentativa.

Ressalta-se também a preocupação do docente em capacitar ou o aluno, que vem de uma concepção tradicional de educação, em que há pouca construção e muita repetição, a exemplo de cursos pré-vestibulares, os quais visam à memorização de conteúdos e formulas.

Por tal fato, percebe-se preocupação ressaltada por Martinez sobre uma ação antidialógica que é a manipulação pela mitificação do mundo, ou seja, é

importante inserir o aluno no contexto, fazê-lo ver que faz parte do processo (2002, p. 31).

Mas no todo, observa-se que há uma predominância de aulas expositivas, mas há também uma preocupação do corpo docente em agregar outras técnicas como leitura, fichamentos, seminários, debates para inseri-lo no contexto e fazê-lo participar como ser atuante do processo de ensino-aprendizagem.

Já os métodos avaliativos na instituição, não seguem um padrão rígido, pois cada professor tem a sua forma de avaliar.

O que se vislumbra é uma utilização mínima de avaliações objetivas e uma maior predominância de questões subjetivas como: dissertações, análises de caso, resoluções de problemas, fazendo com que o aluno elabore sua resposta a partir do conhecimento produzido.

Moretto (2002, p. 121) comenta que estas questões são chamadas de operatórias, pois “exigem do aluno operações mentais mais ou menos complexas ao responder, estabelecendo relações significativas num universo simbólico de informações”.

Ressalta-se, não basta que a prova seja dissertativa, ela tem que possibilitar uma operação mental, pois segundo Moretto (2002, p. 121):

As provas dissertativas que têm características transcritórias, em que a resposta do aluno depende de simples transcrição de informações, muitas vezes aprendida de cor, é normalmente sem muito significado para o aluno em seu contexto do dia-a-dia.

Esta preocupação em aplicar provas que exijam do aluno um assimilação de conteúdos, de criação e resolução de casos é caracterizada por Moretto como uma perspectiva construtivista em que a prova exige contextualização e proposição de questões operatórias (2002, p. 100-101).

Esta perspectiva construtivista afasta-se da linha tradicional que explora exageradamente a memorização, a mera transcrição de conteúdos.

4.6 Relação Professor-Aluno

É importante avaliar, segundo critérios de geração do Projeto Pedagógico, qual a relação que se quer manter entre docentes e alunos. Antes de ser saudável a cordialidade, pode-se dizer que a discordância é um das características de um método comunicativo, no momento em que estou em um processo dialógico, visando o consenso, mas com possibilidade de pontos discordantes, vistos como parte de um processo que acarretará um acordo mútuo.

Segundo Moretto (2002, p. 63) a visão construtivista de ensino enseja sempre a dialética, isto é, “os interlocutores deverão apresentar argumentos, buscando dirimir controvérsias e chegar a uma síntese. [...] esse é o caminho na construção do conhecimento na relação entre professor e aluno.”

É uma relação aberta, dialogada e participativa com os alunos, na qual também se preocupa em deixar o aluno à vontade para poder questionar e discordar do que foi exposto, rompendo-se de certa maneira com a tradição do ensino jurídico que coloca o professor em cima de um tablado, onde ele fala e o aluno escuta.

Destaca-se aqui um elemento novo no que se refere a não perder a autoridade, ou seja, um diálogo horizontal com os alunos, mas resguardando sua autoridade. A liberdade de discussão não pode se tornar libertinagem, nem a autoridade em autoritarismo. Mas a seara é complicada: será possível ser professor informal, acessível sem perder a autoridade?

4.7 O Profissional que se Pretende Formar

O que se pode observar é que problemas e indagações estão sempre presentes no campo educativo: qual será a forma mais adequada de avaliação? Qual a metodologia a ser utilizada em sala de aula? Como fazer para despertar o interesse do aluno? Como ser amigo e ao mesmo tempo ser respeitado?

Estas são as questões a que se precisa responder para inferir sobre o verdadeiro profissional formado pelo Curso, segundo os critérios dispensados pelo Projeto Pedagógico.

No momento em que há um repensar da ação docente, esforços para manter um canal aberto de diálogo, provas com objetivos construtivistas e não meramente reprodutivistas, preocupação com o bem estar e a compreensão do aluno, possibilitamos a este aluno a construção de seu próprio conhecimento, transformamo-lo em sujeito não meramente objetivo, tornando assim, um ser crítico, problematizador e emancipado, capacitado para os enfrentamentos da vida profissional.

Por todos os indícios, impõe reconhecer uma educação crítica, comunicativa e emancipativa, as quais puderam ser demonstradas ao longo do presente capítulo.

Verificado o Projeto pedagógico, denota-se emanado, construído sob uma perspectiva crítica e dialógica, como bem se vê pela participação de docentes, discentes, advogados, escritores e etc.; há se falar em facilidade em participar de projetos de iniciação científica, por causa da acessibilidade dos professores; quanto a avaliação discente, percebe-se que há um espaço de discussões práticas adequado, visto que o sistema de avaliação é bom, bem como o domínio dos professores sobre a disciplina.

Enfim, vislumbra-se com coerência a capacidade de comunicação para inserção do aluno na temática da aula, tendente a colaborar no processo de produção, assimilação e contextualização do conteúdo pelo acadêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino jurídico é um tema mitificado nas Faculdades de Direito. Questões como exame de ordem, saturação de mercado, despreparo técnico-jurídico e social-político dos bacharéis encontram-se presentes paulatinamente no âmbito acadêmico. Porém, tais problemáticas não são facilmente respondidas e superadas.

É necessário antes de tudo, observar que as lacunas que se fazem presentes no âmbito, são um espelho do conhecimento jurídico e da forma de ensino vigentes nestes cento e setenta e sete anos de ensino jurídico brasileiro.

Repensar o ensino jurídico antes de tudo é repensar como o mesmo é difundido na seara acadêmica, social e política.

Com o intuito de manutenção do *status quo* o ensino jurídico brasileiro nasceu para atender a interesses corporativos (estado e nobreza), isto é, proporcionar a integração da ideologia entre o Estado e a elite dominante e a formação de bacharéis para preenchimento de cargos político-administrativos do governo.

Calcado numa política sólida de reprodução de saber, nos moldes das aulas coimbrãs, em que os professores eram extremamente tradicionais e os alunos submissos e acomodados, e isto aliado a políticas públicas que deixavam o ensino jurídico à margem dos investimentos, contribuíram para a acomodação dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e gerou um “estelionato educativo” em que os professores fingem que ensinam, e os alunos fingem que estudam.

É nesta perspectiva de dissociação da profícua função da educação de preparar o acadêmico para o exercício da cidadania, tornando-o um ser consciente, crítico e emancipado, que possa exercer seu papel num mundo globalizado e em constante modificação, que está centrada a problemática jurídica.

O processo de ensino-aprendizagem provocou o esvaziamento ético e a sucumbência da prática docente, acarretando um aforismo jurídico de poder fazer uma análise superficial do direito e tê-lo como um conhecimento dado, pronto.

Para ocorrerem mudanças é necessário, primeiramente, que o professor desenvolva um perfil técnico, didático e ético, que possa perceber que as

relações interpessoais são meios eficazes e imprescindíveis para a aprendizagem, abandonando assim a distancia entre os atores do processo educativo.

Faz-se fundamental ainda o redespertar do aluno que atualmente vê os cursos jurídicos como condição para aquisição de um diploma que, hipoteticamente, lhe trará vantagens diversas.

Neste contexto, o aluno é um ser oprimido, trabalhador explorado e hipossuficiente cultural, que precisa necessariamente redespertar, para compreender o mundo em que está inserido, de pensar, opinar, produzir e emancipar-se.

Para que ocorra tal emancipação, deve ocorrer uma mudança no ensino do Direito, ou seja, passar de uma estrutura monológica, unidimensional, tecnicista, fragmentada, fundada num paradigma dominante para um paradigma emergente que potencialize a revisão crítica do conhecimento, oferecendo condições de possibilidade de argumentar-se de forma contrária a um ensino exegético, dogmático e legalista.

Tendo como pano de fundo o ensino jurídico brasileiro, bem como esta possibilidade de transformação/modificação para um ensino que potencialize o diálogo, a crítica, a emancipação, estudou-se o ensino jurídico da FESURV, buscando encontrar estes indícios de uma educação crítica.

Os primeiros indícios encontrados dizem respeito ao Projeto Pedagógico que está fortemente embasado numa educação comunicativa e dialógica, tendo em vista que a sua própria redação deu-se com participação de professores, alunos, advogados, juizes entre outros. A partir do momento em que uma universidade formula bases mestres para seu curso com toda a comunidade demonstra-se um espaço aberto à crítica, à problematização e à construção de soluções possíveis.

Além de este projeto ter nascido com uma vertente dialógica, em seu texto, demonstra-se claramente a busca de um perfil acadêmico voltado para uma formação equilibrada entre o saber técnico-jurídico e prático, com fundamentos éticos, teóricos e metodológicos, com incentivo à pesquisa e à interação com a sociedade por meio da extensão.

Outro indício é a grande facilidade que os alunos têm em participar dos projetos de pesquisa, monitorias e atividades de extensão, bem como pelo grande

numero de professores que participam e coordenam pesquisa tanto em âmbito de graduação como de especialização.

A partir do momento em que o professor está inserido num programa de pesquisa, tem produções científicas, participa de eventos, publica livros, demonstra-se que seu conhecimento não está guardado, nem pronto, mas sempre em movimento, com a possibilidade de aprimoramento.

As metodologias utilizadas e os objetivos demonstram a busca de um saber criativo e comunicativo, pois os professores utilizam técnicas como seminário, fichamentos, aulas expositivas, debates, estudos de casos, que possibilitam a participação do aluno.

Os próprios alunos relatam a possibilidade de discussões praticas em sala de aula a configurando como adequada, demonstrando assim, uma aula mais dinâmica, critica e dialógica.

Os objetivos para a elaboração das aulas também nos dão indícios, pois além de o projeto pedagógico estar fundado numa formação tanto técnica como prática, os professores demonstram uma preocupação em fazer interligações entre as disciplinas, inserir o aluno no contexto, intrigá-lo com problemas, fazer com que as avaliações não sejam meras transcrições, exigindo uma operação mental de criação, de construção.

O que se pode observar é que há vários indícios que nos levam a ver um espaço de criticidade na FESURV, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos. Tem-se clareza a respeito dos limites das interpretações dos fatos, dos conteúdos e das entrevistas apresentadas e analisadas. Toda ação já traz consigo alguma teoria.

As leituras e teorizações levam a acreditar que há possibilidade de repensar o ensino jurídico, buscando soluções, algumas até acessíveis, como possibilitar o diálogo por meio de seminários e debates, repensar e produzir conhecimento dado por meio de projetos de pesquisa, de monitorias, de trabalhos de conclusão de curso, interagir com a sociedade por meio dos projetos de extensão, entre outros.

Diante da dinâmica societária, num momento de construção democrática, os indícios da criticidade são evidenciados na organização dos profissionais da área, na política educacional e na ação cotidiana do aluno e do professor, que modificam aulas, conteúdos, pesquisam, participam de eventos,

debates, seminários, projetos de extensão, dando encaminhamento à construção de conhecimentos na área jurídica, num processo permeado de contradições que são sociais, valorativas, econômicas, culturais, políticas e fundamentalmente ideológicas.

BIBLIOGRAFIA

- AERONOWITZ, S.; GIROUX, H. A. **Postmodern education**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1992.
- ADORNO, S. **Os aprendizes do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- ALVES, R. T. M. **O Ensino do Direito no Brasil: do paradigma da consciência ao paradigma da comunicação**. Ijuí: Ijuí, 2000.
- ANDRE, M. E.; DALMAZO, A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ARAGÃO, L. M. de C. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jurgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- AZEVEDO, P. F. de. **OAB – Ensino Jurídico: diagnóstico perspectivas e propostas**. 2.ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996.
- BASTOS, A. W. **O ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris. 1998.
- BECKER, F. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos: educação e realidade**. Porto Alegre: UFRS, 1999.
- BELONNI, M. L. **Educação à distância**. Campinas: Autores Associados, 1993.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- BLEGER, J. **Temas de psicologia: entrevistas em grupo**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BOBBIO, N. **O Positivismo jurídico: lições de Filosofia do Direito**. Trad. Márcio Plugliese, Edson Bini e Carlos Rodrigues. São Paulo: Ícone, 1995.

BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí: Unijuí, 1997.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. São Paulo: editora da UNESP, 1994.

CANDAU, V.M. F. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, 255p.

CENEVIVA, W. Ensino Jurídico no Brasil: Exame do Relatório Estatístico. In: BASTOS, A. W. **OAB - Ensino Jurídico**: parâmetros para elevação de qualidade e Avaliação. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993.

CUNHA, P. F. da. **A constituição viva**: cidadania e direitos humanos. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1982.

DALBEN, A. I. L. F. **Conselhos de classe e avaliação**. São Paulo: Papyrus, 1995.

DEMO, P. **Educação pelo avesso**: assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 1994.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia**. Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

FERREIRA, N. S. C. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 1975.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessário à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, B. **A Teoria crítica**: ontem e hoje. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FREITAS, V. **Adorno e a arte contemporânea**. São Paulo: Jorge Zahar, 1991.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1987.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, A. L. **Reformulação do ensino jurídico**. Rio de Janeiro: Mimeo, 1998.

GRINOVER, A. P. A crise e Reforma do Ensino Jurídico. In: BASTOS, A. W. **OAB - ensino jurídico, diagnóstico perspectivas e propostas**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HELLER, A. **Além da justiça**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação. 2001

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. 5.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

HUPFFER, H. M. **Educação jurídica e hermenêutica filosófica**. São Paulo: Cortez, 1999.

KELSEN, H. **Teoria Pura do Direito**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KENSKI, V. M. **Tecnologia e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papyrus, 1991.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LEAL, R. G. A Teoria do Conhecimento em Habermas: Conceitos Aproximativos. **Revista de Direito**, Santa Cruz do Sul, n. 17, jan-julh, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública, a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1995.

LOBO, P. L. N. Uma cartografia dos problemas. In: BASTOS, A. W. **OAB - ensino jurídico, diagnóstico perspectivas e propostas**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992.

LOBO, P. L. N. O Novo Currículo mínimo dos Cursos Jurídicos. In: BASTOS, A. W. **OAB Ensino Jurídico: novas diretrizes curriculares**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996.

LYRA FILHO, R. **Por que estudar direito, hoje?** Brasília: Edições Nair LTDA., 1984.

MARQUES, M. O. Filosofia e Pedagogia na Universidade. **Conferências Filosóficas IX** Ijuí: Unijuí, 1997.

MARTÍNEZ, S. R. **Pedagogia Jurídica: do ensino tradicional à emancipação**. Curitiba: Juruá, 2002.

MELO FILHO, A. **Inovações no ensino jurídico e no exame da ordem**. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. et al. (Org.). **Currículo: questões atuais**. 8.ed. São Paulo: Papirus, 1990.

MORETTO, M. A. P. **A leitura na prática do professor reflexivo**. São Paulo: Espaço editorial, 2002.

NÓVOA, J. **Incontornável Marx**. São Paulo: UNESP, 1995, 408p.

NEVES, L. M. W. (Org.). **O Empresariamento da Educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 1996.

OLIVEIRA, M. A. **A Educação e os Fundamentos Antropológicos dos Horizontes Científicos**. Síntese, n. 38, p. inicial-final, set./dez. 1996.

PETRY, C. E. **LDB Lei de Diretrizes e Bases**: uma abordagem orientadora. Porto Alegre: AGE, 2002.

PINHEIRO, R. F. **Repensando fundamentos do Direito Civil Brasileiro Contemporâneo**: Ensino Jurídico na Graduação ainda como nossos pais? Modelo, conformismo e repetição na metodologia do ensino jurídico. 2.tir. Rio de Janeiro / São Paulo: Renovar, 1998.

PLATÃO. **Fédon**: diálogo sobre a alma e a morte de Sócrates. São Paulo: Martin Claret, 2002.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 20.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PRESTES, N. H. **Educação e racionalidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

RIBEIRO, M. L. S. **História de Educação Brasileira**: a organização escolar. 13.ed. Campinas: Autores e, Associados, 1993.

RIOS, I. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 1982.

ROCHA, L. S. A racionalidade Jurídica e o Ensino do Direito. In: BASTOS, A. W. **OAB Ensino Jurídico**: diagnóstico, perspectivas e propostas. 2.ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996.

RODRIGUES, H. W. **Ensino jurídico**: saber e poder. São Paulo: Acadêmica, 1988.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 11.ed. Porto Alegre: Afrontamento, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórica: críticas primeiras aproximações**. 3.ed. São Paulo: Artez Editora, 1992.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e Perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SIEBENEICHLER, F. B. **Ética, filosófica e estética**. Rio de Janeiro: Editora Central da universidade gama filho, 1989.

SILVA J. R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2005.

STRECK, L. A. **A Hermenêutica e o acontecer (ereignen) da Constituição: a tarefa de unir nova crítica do direito**. São Leopoldo: Unisinos, 2000. (Anuário do Mestrado da Unisinos).

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. Curitiba: UFPR, 1999.

VATTINO, G. **A tentação do realismo**. São Paulo: Lacerda, 2001.

VAIDERGORN, J. **O direito a ter direitos**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

VEIGA, I. P. A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. São Paulo: Papyrus, 1991.

VENÂNCIO FILHO, A. **Das arcadas ao bacharelismo**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VILLARDI, R.; OLIVEIRA, C. A. P. de. **Políticas para a Educação Superior. Múltiplas leituras da Nova LDB: lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

VINCENZI, L. J. B. Teoria crítica e suas ilações para a Educação. **Fórum educacional**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 23-37, jul./set. 1985.

WARAT, L. A; PEPE, A.M.B. **Filosofia do Direito**: uma introdução crítica. São Paulo: Moderna, 1996.

WOLKMER, A. C. **Direito, Estado, política e sociedade em transformação**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1995.

ZIMMERMANN, A. C. **Teoria geral do federalismo democrático**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1999.