

**ANA MARIA ORTIZ MACHADO**

**ENSINO JURÍDICO:  
APRENDER PARA ENSINAR, ENSINAR PARA APRENDER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr. DÉLCIA ENRICONE

Porto Alegre

2006

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

M149e Machado, Ana Maria Ortiz  
Ensino jurídico: aprender para ensinar, ensinar para aprender /  
Ana Maria Ortiz Machado. — Porto Alegre, 2006.  
103 f.

Diss. (mestrado) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-  
Graduação em Educação. PUCRS, 2006.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr. Délcia Enricone

1. Direito - Ensino. 2. Professores - Formação Profissional.  
3. Ensino Superior. 4. Educação. I. Título.

CDD 370.71

### **Bibliotecário Responsável**

Ednei de Freitas Silveira  
CRB 10/1262

**ANA MARIA ORTIZ MACHADO**

**ENSINO JURÍDICO:  
APRENDER PARA ENSINAR, ENSINAR PARA APRENDER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado pela Banca Examinadora em .... de ..... de .....

**BANCA EXAMINADORA:**

Profª Dr. DÉLCIA ENRICONE – Presidente

Prof.

Prof.

Porto Alegre

2006

Dedico este trabalho à minha professora do ginásio, Zely Teixeira, *in memoriam*, por tudo que fez por mim quando precisei.

Dedico também a todos aqueles que me estimularam e ajudaram, de uma forma ou outra, a chegar até aqui, embora eu creia, firmemente, que a estrada nunca termina.

## AGRADECIMENTOS

À Nossa Senhora das Graças, que derrama sobre mim os raios de luz que emergem das suas mãos iluminando minha vida e meu caminho e com quem desabafo as aflições do dia-a-dia.

Aos meus Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, de quem recebi aulas magistrais, inesquecíveis e que muito contribuíram para a minha transformação em uma pessoa melhor.

À minha orientadora, Professora Doutora Délcia Enricone, especialmente pela tolerância ante meus “desaparecimentos” e pela compreensão de que eles não eram fruto de irresponsabilidade, mas, ao contrário, do excesso de responsabilidades a mim confiadas.

Aos meus colegas professores participantes desta pesquisa, por dedicarem parte do seu tempo para colaborarem com este estudo, agradeço pela disponibilidade e sinceridade nas respostas, fundamentais que foram para a conclusão deste trabalho.

A todos os meus alunos, porque foi pelo convívio, preocupação e muitas conversas com eles que surgiu em mim o desejo de cursar o Pós-Graduação em Educação e escolher o objeto desta pesquisa.

Aos meus filhos do coração: Fábio, Fernanda e Ana Luiza, pelo carinho e amizade.

Aos meus filhos, Gabriel e Guilherme, por existirem e para que tenham certeza de que podemos alcançar tudo o que queremos e sonhamos. Para isso, basta eleger prioridades, ter dedicação, força de vontade e muita disciplina.

Ao meu marido, Carlos, meu fã número um! Pessoa maravilhosa a quem eu escolheria em outras vidas para viver e envelhecer ao seu lado.

Muito Obrigada!

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a formação dos professores do curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS e como esta repercute no aprendizado dos alunos. Para atingir este objetivo foi necessário levantar informações sobre o que pensam os alunos formandos acerca da formação dos seus professores, investigar o que leva um profissional do Direito a tornar-se professor e descobrir quais são os suportes teóricos que amparam estes professores no desempenho da sua missão de formar os operadores do Direito do amanhã. Para chegar a estas respostas foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: um para os alunos formandos que concluíram o curso no final do ano de 2005 e outro para os professores recentemente admitidos, entendendo-se como tal aqueles que foram contratados pela PUCRS no período compreendido entre 2004 e 2005 para lecionarem na Faculdade de Direito. Para a coleta de dados, foram distribuídos questionários individuais cujas respostas foram analisadas através do método Análise de Conteúdos e classificadas em diversas categorias. Os resultados obtidos nos levam a inúmeras reflexões. Estas passam por diversos caminhos e instigam a pensar que muitas transformações são necessárias no ensino jurídico e que todas passam, inegavelmente, pelos professores. Daí resulta o porquê deste trabalho: ser mais uma contribuição para fomentar as discussões sobre o ensino do Direito. Num momento em que se discute a Educação Superior para o terceiro milênio, parece oportuno que os profissionais de todas as áreas se voltem para dentro de si mesmos, questionando sua formação, práticas, métodos, repensando a dinâmica de suas aulas, forma de agir e de relacionar-se com seus alunos dentro e fora da sala de aula.

**Palavras-chave:** Ensino do Direito, Formação de Professores, Transformação, Educação Superior.

## RESUMEN

Este estudio tiene por objetivo reflexionar acerca de la formación de los profesores del Curso de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Río Grande del Sur – PUCRS y como esta repercute en el aprendizaje de sus alumnos. Para attingir a este objetivo, fue necesario buscar informaciones sobre lo que piensan los alumnos concluyentes acerca de la formación de sus profesores, investigar el que lleva a un profesional del derecho a ser profesor y descubrir cuales son los soportes teóricos que amparan a esos en el desempeño de su misión de formar a los operadores del derecho de mañana. Para llegar a estas respuestas fueron utilizadas dos herramientas de investigación: una para los alumnos concluyentes del final de 2005 y otro para los profesores ingresados en la PUCRS, para leccionar Derecho, el período del 2004 hasta 2005. Para la coleta de los datos fueron distribuidas encuestas individuales, cuyas respuestas fueron analizadas a través de la análisis de sus contenidos y clasificadas en distintas categorías. Los resultados obtenidos llevan a innumerables reflexiones. Estas, a su vez, pasan por diversos caminos e instigan a pensar que muchas transformaciones son todavía necesarias en la enseñanza jurídica, siendo que todas pasan obligatoriamente por los profesores. De esto resulta la razón de este trabajo académico: ser una contribución más para fomentar las discusiones acerca de la enseñanza jurídica. En una época donde se discute la Educación Superior para el tercer milenio, figura oportuno que los profesionales de todas las áreas se vuelvan a si mismos, cuestionando su formación, prácticas, métodos, repensando la dinámica de sus clases, formas de actuar y de relacionarse con sus alumnos dentro y fuera de la sala de aulas.

**Palabras-clave:** Enseñanza Jurídica, Formación de Profesores, Transformación, Educación Superior.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ensino jurídico: opiniões de professores.....	16
Quadro 2 – Ensino jurídico: opiniões de alunos.....	16
Quadro 3 – Como o profissional do Direito se tornou professor?.....	39
Quadro 4 – O que sentiu antes da estréia na sala de aula?.....	43
Quadro 5 – Formação pedagógica: quem tem?.....	49
Quadro 6 – De quem recebeu ajuda para enfrentar a sala de aula?.....	53
Quadro 7 – A percepção dos alunos sobre a formação pedagógica dos professores.....	60
Quadro 8 – A percepção dos alunos sobre a formação docente e os reflexos na aprendizagem.....	66
Quadro 9 – Desempenho nos Exames da OAB – 1999 a 2006.....	69
Quadro 10 – Desempenho nos Exames da OAB – Prova Objetiva.....	70
Quadro 11 – Desempenho nos Exames da OAB – Prova Prático-Profissional.....	70
Quadro 12 – Desempenho nos Exames da OAB – Índice Geral de Aprovação.....	70



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Como você se tornou professor?.....	40
Gráfico 2 – Como você se sentiu nos dias que antecederam a sua estréia na sala de aula?.....	43
Gráfico 3 – Como foi seu primeiro dia de aula?.....	46
Gráfico 4 – Você tem formação pedagógica?.....	49
Gráfico 5 – Você recebeu algum tipo de ajuda para enfrentar as incertezas dos primeiros contatos com os alunos?.....	53
Gráfico 6 – A percepção dos alunos sobre a formação pedagógica dos professores – Homens.....	61
Gráfico 7 – A percepção dos alunos sobre a formação pedagógica dos professores – Mulheres.....	61
Gráfico 8 – A percepção dos alunos sobre a formação docente e os reflexos na aprendizagem – Homens.....	67
Gráfico 9 – A percepção dos alunos sobre a formação docente e os reflexos na aprendizagem – Mulheres.....	67

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 OBJETIVOS</b> .....	15
<b>2 REFLEXÕES INICIAIS</b> .....	17
2.1. BREVE HISTÓRICO.....	17
2.2. A CRISE NO ENSINO JURÍDICO: VERDADE OU MITO?.....	20
2.3 “SER” OU “ESTAR” PROFESSOR?.....	25
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	29
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	29
3.2 QUESTÕES NORTEADORAS.....	29
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	30
3.4 COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	32
<b>4 ENSINO JURÍDICO – OPINIÕES DOS PROFESSORES</b> .....	35
4.1 OPÇÃO PELA DOCÊNCIA.....	35
4.2 INÍCIO DA DOCÊNCIA.....	40
4.3 IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA.....	46
<b>5 ENSINO JURÍDICO – OPINIÕES DOS ALUNOS</b> .....	54
5.1 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A FORMAÇÃO DOS SEUS PROFESSORES.....	54
5.2 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR E O REFLEXO NO APRENDIZADO.....	62
<b>6 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES</b> .....	72
6.1 HABILIDADES, SABERES OU COMPETÊNCIAS?.....	77
<b>6.1.1 Habilidades</b> .....	77
<b>6.1.2 Saberes</b> .....	81
<b>6.1.3 Competências</b> .....	85
6.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE DIREITO.....	87
6.3 A EDUCAÇÃO NO TERCEIRO MILÊNIO.....	90

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>

## INTRODUÇÃO

O professor tem uma vida intelectual própria, que não se identifica com a atividade profissional. O fato de advogado ser profissional competente não garante *ipso facto* sua qualidade docente. Recorde-se que a tarefa docente implica: dar aulas, pesquisar e descobrir novos temas e idéias (Vicente Barreto, professor da Faculdade de Direito Cândido Mendes).

Ensinar (HOUAISS, 2006) é um verbo transitivo direto e bitransitivo que possui vários significados, entre eles: *repassar* (a alguém) ensinamentos sobre (algo) ou sobre como fazer (algo); doutrinar, lecionar; *transmitir* experiência prática a; *instruir* (alguém) por meio de exemplos; *tornar* (algo) conhecido, familiar (a alguém); fazer ficar sabendo; *dar lições a*; *mostrar* (a alguém) as conseqüências ruins de seus atos; *indicar*; *treinar* (animal); *adestrar*.

Ensinar é muito mais do que repassar, transmitir, tornar conhecido, fazer ficar sabendo algo, mostrar coisas, indicar, treinar, adestrar. Ensinar implica uma grande responsabilidade por parte de quem ensina, porque envolve um complexo de saberes e atitudes que o aluno vai assimilando dia a dia e guardando em sua bagagem de conhecimentos. O aluno aprende muito mais do que os conteúdos propostos pelo professor. Um gesto, um comentário, uma crítica, uma atitude, ou seja, qualquer ato praticado ou palavra dita pelo professor tem significados que podem marcar para sempre os alunos, seja em seu caráter seja em posturas que adotará durante sua vida.

O ato de ensinar é praticado por um sujeito que é o professor.

Professor (*ibidem*): substantivo masculino que possui inúmeros significados, entre os quais destacamos: aquele que professa uma crença, uma religião; aquele cuja profissão é dar aulas em escola, colégio ou universidade; docente, mestre; aquele que dá aulas sobre algum

assunto; aquele que transmite algum ensinamento a outra pessoa; aquele que tem diploma de algum curso que forma professores (como o normal, alguns cursos universitários, o curso de licenciatura, etc.); indivíduo muito versado ou perito em (alguma coisa); que professa; profitente; que exerce a função de ensinar ou tem diploma ou título de professor; professor catedrático, até a reforma universitária de 1968, aquele que prestara concurso para uma cátedra de determinada matéria em escola superior; professora, substantivo feminino.

Há quem afirme (LIBÂNEO, 2003) que a profissão de professor está fora de moda, uma vez que a sociedade se encontra repleta de outros meios de comunicação e informação. Certamente há exagero nesta afirmação. Professores sempre existiram e continuarão existindo, por mais que avancem os conhecimentos tecnológicos e proliferem os cursos virtuais à distância. Também estes não dispensam a presença de um professor.

Professores existem porque existem alunos. Ninguém professa para si. Ninguém ensina a si mesmo. Logo, para que exista o sujeito professor, faz-se necessário o sujeito que irá aprender: o aluno.

Aluno (HOUAISS, 2006): substantivo masculino que significa aquele que foi criado e educado por alguém; aquele que teve ou tem alguém por mestre ou preceptor; educando; indivíduo que recebe instrução ou educação em estabelecimento de ensino ou não; discípulo, estudante, escolar; pessoa de parco saber em determinada matéria, ciência ou arte; quem precisa de orientação e ensino; aprendiz; coletivo: alunado, alunato, classe, corpo discente, grêmio, quadro, turma.

O presente estudo, na primeira parte, investigará junto aos professores que foram admitidos pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul durante os anos de 2004 e 2005 para lecionarem na Faculdade de Direito, a maneira como eles se tornaram professores, como foi o ingresso na docência, como se sentiram nos dias que antecederam o primeiro ingresso na sala de aula, como foi, efetivamente, o primeiro dia de aula e se tinham formação pedagógica.

Na segunda parte da pesquisa, será investigado o que os alunos do curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, que colaram grau entre dezembro de 2005 e janeiro de 2006, pensam (pensavam) a respeito da

formação dos seus professores e professoras e de que maneira a formação destes refletiu em seus aprendizados.

Esperamos que este estudo possa contribuir para mais reflexões e que o ensino do Direito continue avançando em qualidade e excelência, especialmente na Faculdade de Direito da PUCRS, que já tem reconhecimento nacional e internacional pela comunidade acadêmica como um centro produtor de saberes de primeira grandeza.

## **1 OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

Identificar aspectos sobre a formação dos docentes que ensinam na Faculdade de Direito e avaliar como esta se reflete no aprendizado dos alunos.

### **Objetivos Específicos**

1. Investigar como o profissional do Direito se tornou professor do Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da PUCRS;
2. Conhecer como o profissional do Direito se sentiu nos dias que antecederam a sua estréia em sala de aula;
3. Indagar como foi, efetivamente, o primeiro dia atuando como professor;
4. Averiguar se o profissional do Direito possuía formação pedagógica;
5. Identificar se o professor recebeu algum tipo de ajuda para enfrentar a realidade e as incertezas da sala de aula;
6. Conhecer o que os alunos-formandos do curso de Ciências Jurídicas e Sociais percebem ou perceberam acerca da formação docente de seus professores;
7. Constatar de que modo a formação docente pode influenciar na aprendizagem, segundo a opinião dos alunos.

Para visualização apresentamos os Quadros 1 e 2:

### Quadro 1 – Ensino Jurídico: opiniões de professores

Objetivo Específico	Questões Norteadoras	Categorias
1. Investigar como o profissional do Direito se tornou professor do Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da PUCRS.	* Como você se tornou professor?	Opção pela docência.
2. Conhecer como o profissional do Direito se sentiu nos dias que antecederam a sua estréia em sala de aula.	* Como você se sentiu nos dias que antecederam a sua estréia na sala de aula?	Início da docência.
3. Indagar como foi, efetivamente, o primeiro dia como professor.	* Como foi o seu primeiro dia em sala de aula?	
4. Averiguar se o profissional do Direito possuía formação pedagógica.	* Você tem formação pedagógica? Em caso afirmativo, qual?	Importância da formação pedagógica.
5. Identificar se o professor recebeu algum tipo de ajuda para enfrentar a realidade e as incertezas da sala de aula.	* Você recebeu alguma ajuda para enfrentar as incertezas dos primeiros contatos com os alunos? Em caso afirmativo, qual?	

### Quadro 2 – Ensino Jurídico: opiniões de alunos

Objetivo Específico	Questões Norteadoras	Categorias
1. Conhecer o que os alunos-formandos do Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da PUCRS percebem acerca da formação dos seus professores.	* Você percebeu se seus professores tinham formação pedagógica?	A percepção dos alunos sobre a formação dos seus professores.
2. Constatar de que modo a formação docente pode influenciar na aprendizagem.	* Durante as aulas, você se sentiu mais estimulado a memorizar dados ou a raciocinar interligando os conhecimentos já adquiridos?	A formação pedagógica do seu professor e o reflexo no aprendizado.



## 2 REFLEXÕES INICIAIS

### 2.1 BREVE HISTÓRICO

Em 11 de agosto de 2007, a lei que criou os cursos de Direito no Brasil estará completando 180 anos de existência. O primeiro curso, em São Paulo, iniciou em 1º de março de 1828. Desde que esta lei entrou em vigor, inúmeras mudanças vêm acontecendo nos currículos destes cursos para adaptá-los às necessidades da sociedade, segundo a época, cultura, ideologias, valores e princípios vigentes.

Antes da criação dos cursos jurídicos no Brasil, muitas foram as tentativas de implantação e também grandes as discussões que antecederam a autorização para instalação destes cursos no país (BITTAR, 2001, p. 63).

É fácil imaginar quantas cidades gostariam de sediar o primeiro curso de Direito no Brasil. Bittar relata que a cidade do Rio de Janeiro chegou a ser beneficiada por um decreto de 9 de janeiro de 1825 para sediar, em caráter provisório, um curso jurídico. Assim dispunha o referido decreto:

Decreto de 9 de janeiro de 1825:

Crêa provisoriamente um Curso Jurídico nesta Corte: Querendo que os habitantes deste vasto e rico Império, gozem, quanto antes, de todos os benefícios prometidos na constituição, art. 179, par. 33, e considerando ser um destes a educação, e pública instrução, o conhecimento de Direito Natural, Público, e das Gentes, e das Leis do Império, afim de se poderem conseguir para o futuro Magistrados hábeis e inteligentes, sendo aliás da maior urgência acautelar a notória falta de Bacharéis formados para os lugares da Magistratura pelo estado de Independência política, a que se elevou este Império, que torna incompatível ir demanda, como dantes, estes conhecimentos à Universidade de Coimbra, ou ainda a quaesquer outros paizes estrangeiros, sem grandes dispêndios, e incommodos, e não se podendo desde já obter os fructos desta indispensável instrução, si ella se fizer dependente de grandes e dispendiosos estabelecimentos de Universidades, que só com o andar do tempo poderão completamente realizar-se: Hei por bem, ouvido o meu Conselho de Estado, Crear provisoriamente um Curso Jurídico nesta Corte e cidade do Rio de Janeiro, com as convenientes Cadeiras e Lentes, e com o methodo, formalidade, regulamento e instrucções, que baixarão assinadas por Estevão Ribeiro de Rezende, do Meu Conselho, Meu Ministro e Secretário de Estado o tenha assim entendido e o faça executar com os despachos necessários (*sic*).

Paço, 9 de janeiro de 1825, 4º. Da Independência e do Império.  
Com a rubrica de Sua Majestade Imperial.

A falta de investimentos e interesses favoráveis fizeram, porém, com que este curso jamais fosse implementado.

De fato, os primeiros cursos de Direito no Brasil se instalaram em Olinda e São Paulo (RODRIGUES, 2005).

O curso de São Paulo foi instalado no convento de São Francisco e iniciou efetivamente em março de 1828. Em Olinda, o curso instalou-se no Mosteiro de São Bento, em maio de 1828.

Foi o Visconde de Cachoeira quem escreveu os primeiros estatutos dos cursos recém-instalados. O Brasil pôde deixar de mandar para o estrangeiro os jovens que queriam estudar Direito, formando aqui a elite que no futuro iria assumir o poder e ocupar os cargos públicos existentes. Antes, sem alternativas, os filhos das famílias abastadas eram mandados para Coimbra, Bolonha ou Paris para adquirirem conhecimento. Segundo Gauer (1996, p. 13), “no período de 1772 a 1820, estudaram em Coimbra 788 brasileiros”.

Visconde da Cachoeira inspirou-se nos Estatutos da Universidade de Coimbra, de 1772, para aproveitar aquilo que fosse positivo e modificar aquilo que considerasse “deficiente”, visto que sempre fora um crítico ácido e incisivo do estatuto português (*apud* VANPRÉ, 1927, p. 14-15).

Segundo Bastos (2000, p. xiii), o Estatuto do Visconde da Cachoeira “é um dos poucos documentos da história do ensino jurídico que oferecem sugestões sobre o desenvolvimento das aulas, das técnicas e formas de interpretação”.

A Lei de 11 de agosto de 1827 dizia:

Crêa dous Cursos de sciencias jurídicas e sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na cidade de Olinda.

Dom Pedro Primeiro, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos súbditos que a Assembléia Geral decretou, e nós queremos a Lei seguinte:

Art. 1º. Criar-se-hão dous Cursos de sciencias jurídicas, e sociaes, um na cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco annos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes:

## 1º. anno

1ª. Cadeira. Direito Natural, Direito Público, Direito das Gentes e Analyse da Constituição do Império, Diplomacia.

## 2º. anno

1ª. Cadeira. Continuação das matérias do anno antecedente.  
2ª. Cadeira. Direito Público Ecclesiástico.

## 3º. anno

1ª. Cadeira. Direito Pátrio Civil.  
2ª. Cadeira. Direito Pátrio Criminal com Theoria do Processo Criminal.

## 4º. anno

1ª. Cadeira. Continuação do Direito Pátrio Civil.  
2ª. Cadeira. Direito Mercantil e Marítimo.

## 5º. anno

1ª. Cadeira. Economia Política.  
2ª. Cadeira. Theoria e Prática do Processo adoptado pelas leis do Império.

Art. 2º. Para regência destas cadeiras o Governo nomeará nove Lentes proprietários, e cinco substitutos.

Art. 3º. Os Lentes proprietários vencerão o ordenado que tiverem os Desembargadores das Relações, e gozarão das mesmas honras. Poderão jubilar-se com o ordenado inteiro, findos vinte annos de serviço.

Art. 4º. Cada um dos Lentes substitutos vencerá o ordenado annual de 800\$000.

Art. 5º. Haverá um Secretário, cujo officio será encarregado a um dos Lentes substitutos com a gratificação mensal de 20\$000.

Art. 6º. Haverá um Porteiro com o ordenado de 400\$000 annuaes, e para o serviço haverão os mais empregados que se julgarem necessários.

Art. 7º. Os Lentes farão a escolha dos compêndios da sua profissão, ou os arranjarão, não existindo já feitos, com tanto que as doutrinas estejam de accôrdo com o systema jurado pela nação. Estes compêndios, depois de approvados pela Congregação, servirão interinamente; submetendo-se porém à approvaçõ da Assembléa Geral, e o Governo os fará imprimir e fornecer às escolas, competindo aos seus autores o privilégio exclusivo da obra, por dez annos.

Art. 8º. Os estudantes que se quizerem matricular nos Cursos Jurídicos, devem apresentar as certidões de idade, por que mostrem ter a de quinze annos completos, e de approvaçõ da língua franceza, grammatica latina, rhetorica, philosophia racional e moral, e geometria.

Art. 9º. Os que freqüentarem os cinco annos de qualquer dos Cursos, com approvaçõ, conseguirão o grao de Bacharéis formados. Haverá também o grao de Doutor, que será conferido áquelles que se habilitarem com os requisitos que se especificarem nos estatutos, que devem formar-se, e só os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes.

Art. 10º. Os estatutos do Visconde da Cachoeira ficarão regulando por ora naquillo que forem applicaveis, e se não oppozerem á presente lei. A Congregação de Lentes

formará quanto antes uns estatutos completos, que serão submetidos á deliberação da Assembléia Geral.

Art. 11º. O Governo creará nas cidades de S. Paulo, e Olinda as cadeiras necessárias para os estudos preparatórios declarados no art. 8º.

Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e a execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente, como nella se contém. O Secretário de Estado dos Negócios do Império a faça imprimir, publicar e correr.

Dada no Palácio do Rio de Janeiro aos 11 dias do mez de Agosto de 1827, 6º. da Independência e do Império (*sic*).

A palavra “Lentes” utilizada pela legislação tinha o significado que hoje atribuímos à palavra “professor”. É relevante destacar que aqueles que cursassem um dos dois cursos de “Sciencias Jurídicas e Sociaes”, sendo aprovados, receberiam o grau de Bacharel.

O grau de “Doutor” seria conferido apenas àqueles que atendessem aos requisitos especificados em estatutos próprios criados posteriormente. Somente quem obtivesse o título de doutor poderia ser escolhido para a função de lente, isto é, professor.

Fica claro, assim, que a preocupação com a formação dos professores dos cursos de Direito nasceu junto com o próprio curso.

A denominação “Faculdade de Direito” passou a ser utilizada em 1854, ocasião em que o curso de Olinda foi transferido para a cidade de Recife.

A Universidade passou a existir no Brasil em pleno século XX, embora já estivesse prevista na Constituição Imperial de 1824. Em 1869 foi implantada uma reforma, chamada de “reforma do ensino livre”. Com esta, o aluno poderia se graduar sem a obrigatoriedade de freqüentar as aulas, prestando apenas os exames e obtendo aprovação.

## 2.2 A CRISE NO ENSINO JURÍDICO: VERDADE OU MITO?

Em primeiro lugar, impõe-se conceituar a palavra “crise”.

O senso comum reconhece que a palavra “crise” denota situações de caos e que deste resulta, via de regra, uma nova ordem ou situação que tanto pode ser de solução e retomada do caminho correto, quanto de implosão. Daí serem auto-explicáveis as expressões “crise de ética”, “crise na política”, “crise de moralidade”, “crise econômica”, “crise matrimonial”, “crise de corrupção”, etc.

Tecnicamente, crise é um substantivo feminino, polissêmico (HOUAISS, 2006).

Quando usada na Medicina, indica, segundo antigas concepções, o 7º, o 14º, o 21º ou o 28º dia que, na evolução de uma doença, constituía o momento decisivo para a cura ou para a morte ou, ainda, dor paroxística, com distúrbio funcional em um órgão.

Quando usada em Psicanálise, denota estado de manifestação aguda ou de agravamento de uma doença emocional e/ou mental, suscitado pela interferência de fatores objetivos e/ou subjetivos ou estado de súbito desequilíbrio ou desajuste nervoso, emocional (crise nervosa, crise depressiva).

Utilizada por derivação de sentido, a palavra crise pode ser entendida como eventual manifestação repentina de um sentimento, agradável ou desagradável; por exemplo: crise de alegria, crise de ódio. Ainda pode representar um estado de incerteza, vacilação ou declínio (crise de moral, crise de fé, etc.).

Freqüentemente usada em Economia, significa grave desequilíbrio conjuntural entre a produção e o consumo, acarretando aviltamento dos preços e/ou da moeda, onda de falências e desemprego, desorganização dos compromissos comerciais ou, ainda, fase de transição entre um surto de prosperidade e outro de depressão, ou vice-versa.

Quando utilizada em Sociologia, significa situação socioeconômica repleta de problemas; conjuntura desfavorável à vida material, ao bem-estar da maioria. Por exemplo: crise nacional, crise administrativa, crise da produção. Pode ainda significar momento histórico indefinido ou de riscos inquietantes (crise de transição), ou episódio ou lance difícil, desgastante e duradouro (crise amorosa), ou situação de tensão momentânea, disputa grave, conflito (crise entre governos) e, por fim, situação de falta, escassez, carência (crise de matéria-prima, crise no abastecimento).

O **Dicionário de Política** (BOBBIO, 2000) define crise como sendo

o momento de ruptura no funcionamento de um sistema, a uma mudança qualitativa em sentido positivo ou em sentido negativo, a uma virada de improviso, algumas vezes até violenta e não prevista no módulo normal segundo o qual se desenvolvem as interações dentro do sistema em exame.

As crises são habitualmente caracterizadas por três elementos. Antes de tudo, pelo caráter de subitaneidade e por vezes imprevisibilidade.

Em segundo lugar, pela duração normalmente limitada. E, finalmente, pela sua incidência no funcionamento do sistema.

(...) Existem vários tipos de crises. As crises podem ser internas ao sistema, quando surgem de contrastes entre os componentes do sistema, ou externas ao mesmo, quando o estímulo vem de fora. Podem ser genéricas, quando se apresentam no momento mesmo em que o sistema inicia sua existência, e funcionais quando se verificam no curso do funcionamento do mesmo sistema. Podem ser fisiológicas, quando dizem respeito ao funcionamento do sistema e provocam a adaptação do mesmo, e patológicas quando dizem respeito à estrutura do sistema e provocam a sua mudança.

É comum ouvirmos em muitos Seminários, Congressos, Encontros de Professores, que o ensino jurídico está em “crise”.

O exame de artigos, livros e discursos mostra que, desde 1829, não cessam as denúncias de crise no ensino do Direito; portanto, desde os dois anos de existência dos cursos de Direito.

Diante dessas reiteradas denúncias e discussões, talvez fosse mais prudente indagar de outras formas: é o ensino do Direito que está em crise ou o Direito está em crise? Os professores que ensinam o Direito estão em crise ou os alunos dos cursos de Direito estão em crise? Ou será o ensino, de modo geral, que está em crise? Ou talvez o mundo contemporâneo esteja em crise?

Essas indagações serão tratadas ao longo deste estudo visando encontrar algumas respostas para tão complexas perguntas.

Entretanto, é razoável concluir que, segundo a definição de Bobbio, não existe “crise” no ensino do Direito. Esta alegada “crise” existe, praticamente, desde a criação dos cursos jurídicos no Brasil (1827). Logo, não podemos dizer que surgiu de modo súbito (subitaneidade) e muito menos que foi imprevisível. Pelo mesmo motivo, não podemos aceitar que exista “crise”, pois esta, se aconteceu, eterniza-se desde o início dos cursos e, portanto, não teve duração limitada no tempo. Por fim, também não aceitamos que exista essa

“crise” no ensino do Direito, pois, segundo Bobbio, ainda se houvesse crise, esta teria como consequência alguma incidência no funcionamento do sistema. Admitimos, entretanto, que mudanças ocorreram ao longo destes quase 180 anos de existência dos cursos jurídicos no Brasil, muito mais por iniciativas de alguns estudiosos preocupados com a qualidade do ensino do que como consequência dos debates acontecidos em grandes congressos.

Se aceitássemos a existência de uma “crise” no ensino do Direito teríamos que reconhecer também que ela sempre existiu e a razão para tal, provavelmente, teria sido o tipo de formação oferecida, ou seja, com ênfase nas retóricas jurídica e literária totalmente descoladas da realidade social e em descompasso com o crescimento e as necessidades do país.

Ao longo dos anos foram ocorrendo algumas reformas no ensino jurídico. Merece destaque a Reforma do Federalismo Educacional, promovida por Benjamin Constant, que retomou a idéia do ensino livre antes defendida por Leôncio de Carvalho. O ensino livre proporcionou a criação de inúmeras escolas de Direito e o conseqüente aumento do número de matrículas e de bacharéis, mas manteve inalterada a mentalidade reinante no ensino jurídico e as deficiências da época do Império.

Em 1931, período conhecido como a Era Vargas, o Ministro Francisco Campos criou o Estatuto das Universidades, impondo mudanças em todo o sistema educacional brasileiro. Todavia, tais mudanças não chegaram a acontecer nos cursos de ensino jurídico, que permaneceram sem acompanhar as transformações econômicas e sociais que desafiavam a sociedade brasileira.

Essa “crise” não passou despercebida a um Professor chamado Francisco Clementino de San Tiago Dantas que, em 1941 e em 1947, proclamava em discursos (Renovação do Direito e Novos Rumos do Direito) e manifestos a necessidade de uma profunda alteração nos cursos de Direito (Encontros da Unb, 1978-1979, p. 37-54).

O agravamento da “crise” no ensino jurídico ocorrida em 1955 fez com que San Tiago Dantas ministrasse uma aula inaugural na Faculdade de Direito no Rio de Janeiro, intitulada “A educação jurídica e a crise brasileira”, onde foram feitas inúmeras críticas sobre os cursos de Direito e a necessidade de reformas urgentes.

As críticas e denúncias feitas por San Tiago Dantas evidenciavam que o ensino jurídico, tal como vinha ocorrendo, não atendia às necessidades da sociedade, não preparava adequadamente seus alunos para serem profissionais capazes de raciocinar juridicamente e, tampouco, para solucionarem conflitos. Culpava como o grande responsável pelo estado lastimável do ensino jurídico a classe dirigente do país. Fazia também severas críticas à aula expositiva (semelhantes às ministradas em Coimbra); propunha mudanças na metodologia, sugerindo o estudo de casos orientados, chamando a atenção para a importância da especialização para os bacharéis e defendendo um currículo mais flexível, sem tantas formalidades e com maior liberdade para o professor ensinar e o aluno aprender. Observava também que a Faculdade de Direito não estava cumprindo seu papel de preparar os alunos para enfrentarem o mundo povoado de conflitos.

Alguns anos mais tarde, em 1978, Vicente Barreto, professor da Faculdade de Direito Cândido Mendes, escreveu as **Sete Notas Sobre o Ensino Jurídico** e repetiu as críticas ao ensino, merecendo destaque:

(...) O debate sobre as características e as deficiências do ensino jurídico prolonga-se há alguns anos, ao mesmo tempo em que se agravam as deficiências apontadas por todos os seus críticos. A crítica que se fazia há vinte anos – apontando a alienação do ensino do direito diante das novas formas de organização política, social e econômica – é repetida, enfatizando-se, porém, o fato de que cada vez mais o bacharel recém-formado encontra-se despreparado para o exercício da profissão. Ultimamente a imprensa tem publicado notícias, que demonstram não somente a incompetência profissional do advogado, mas o atestado de que alguns profissionais, não podiam mesmo ter feito o curso superior.

(...) Na verdade, a crise do ensino do direito não ocorre exclusivamente no Brasil. Os próprios cursos de direito nos países anglo-saxônicos sofrem atualmente uma profunda modificação (Encontros da Unb, 1978-1979, p. 75).

Tais críticas, em que pese tenham sido feitas há décadas, guardam tal atualidade que se poderia afirmar terem sido retiradas de matéria estampada em algum jornal que estivesse fazendo cobertura de um congresso de professores de ensino jurídico nos dias atuais.

Autores afirmam que atualmente duas são as “crises” que mais atormentam o sistema educacional jurídico: a primeira decorre da secular problemática do analfabetismo jurídico, responsável pela inépcia profissional e muitos processos internos de má conduta e desvio de caráter; a segunda, da mercantilização do ensino, da universidade e da educação.



### 2.3 “SER” OU “ESTAR” PROFESSOR?

Os professores dos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais são, inegavelmente, conhecedores da ciência do Direito como um todo. Porém, em razão da carreira profissional escolhida, são profundos conhecedores especificamente de um dos inúmeros ramos do Direito.

Convém referir, entretanto, que nem todos os professores que ministram aulas nos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais são formados neste curso. Existem disciplinas na matriz curricular do curso de Direito que são ministradas por professores que possuem graduação em outras áreas, como, por exemplo, os professores de Medicina Legal, que em geral são médicos, professores de Sociologia, que em geral são sociólogos, entre outras.

É certo que a maioria dos professores dos cursos de Direito são graduados em Ciências Jurídicas e Sociais e exercem atividades paralelas ao magistério superior como profissionais do Direito.

Desse modo, é razoável admitir que um servidor público, por exemplo, um auditor da Receita Federal, tenha um profundo conhecimento da legislação tributária; é bastante provável que um auditor do Ministério do Trabalho conheça profundamente a legislação trabalhista brasileira; é bastante previsível que juiz da Vara da Criança e do Adolescente tenha muito conhecimento acerca dos direitos dos menores, muito mais, por exemplo, do que o auditor da Receita Federal.

Todavia, os professores e professoras de Direito não são somente servidores públicos que passam a lecionar nas Faculdades de Direito. Muitos advogados renomados, pessoas de grande saber jurídico em múltiplos ramos do Direito, tornam-se, freqüentemente, professores.

Esses *experts* num dia são advogados, juízes, promotores de justiça, procuradores, defensores públicos, delegados de polícia, auditores dos mais diversos ministérios, e, no dia seguinte, podem estar dentro de uma sala de aula diante de muitos alunos.

Em geral, quando o profissional do Direito começa a ministrar aulas, num primeiro momento vive a perplexidade: “virei” professor!

Logo depois, a indagação: “e agora, o que faço?”

Essa sensação de entrar num espaço para fazer alguma coisa sem estar plenamente preparado é, sem dúvida, causa de grande ansiedade.

A ansiedade gera ao professor estreante, angústia e insegurança, e, não raras vezes, é percebida pelos alunos. A consciência do professor sobre esta percepção dos alunos faz aumentar sobremaneira a insegurança, criando tensão e pressão, que se espalham no ambiente da sala de aula.

O professor entra no espaço da sala de aula munido do conteúdo programático, plano de aula e, freqüentemente, de um código. Mas, mesmo assim, surge outra indagação: como fazer para “passar” ou “transmitir” o conhecimento para os alunos?

Luiz Antônio de Assis Brasil, conhecido professor e escritor, conta que passou a lecionar a disciplina chamada Direito das Coisas, na Faculdade de Direito da PUCRS, atendendo convite formulado pelo seu ex-professor Paulo Brossard. Conta Assis Brasil:

Considerava-me pronto, mas no dia em que entrei naquela que fora minha sala de aula, hesitei alguns segundos sob o olhar dos alunos. Por um momento julguei ver a mim mesmo, ali sentado, avaliando-me, à espera de um deslize. Mas era inevitável seguir em frente: “Bom dia” e, por falta do que dizer declarei: “Meu nome é Luiz Antônio de Assis Brasil” – algo que significava perfeitamente, nada. “Bem... o Direito das Coisas...”. Ao final da aula, eu-mesmo (o outro) parecia satisfeito. Puxei o lenço, limpando o suor inexistente da testa (*in* MEDEIROS, 1997).

Narrativas semelhantes são ouvidas muitas vezes nas conversas entre professores, especialmente nos inícios de semestres letivos. Os professores estreantes falam da insegurança, da hesitação, do mal-estar que toma conta de seus corpos na medida em que se aproxima o dia da primeira aula. Alguns recorrem até ao uso de medicamentos para baixarem o grau de ansiedade.

Nestas ocasiões, é comum professores detentores de maior experiência darem conselhos: faça isso, não faça aquilo, aja assim, não aja assim, mostre quem tem autoridade...

Talvez seja oportuno relatar minha experiência ao tornar-me professora. Fui convidada para lecionar na Faculdade de Direito, por ser técnica e especialista, servidora pública concursada do Poder Executivo. Lembro que na noite que antecedeu ao primeiro dia em que daria aula, praticamente não dormi. Virei e revirei na cama de um lado para o outro e pensava... pensava....

Pensava em como seria o primeiro encontro com os alunos. O que aconteceria? Eles (os alunos) me aprovariam? O coordenador do departamento ao qual eu estava vinculada me avisou que os alunos daquela turma eram desinteressados, inquietos e que costumavam desestabilizar o professor logo nos primeiros dias de aula, para depois queixarem-se à direção requerendo a substituição do mesmo. O coordenador usou a expressão “purgatório”. Disse que lá seria o purgatório, referindo-se ao fato de que minha primeira turma de alunos era de outra unidade e não da Faculdade de Direito.

Recordo-me que um professor bastante experiente, percebendo o quanto eu estava tensa, disse, tentando me tranquilizar: “Ora, você é especialista! Eles (os alunos) não sabem nada! Lembre-se disso: qualquer coisa que você diga, os alunos irão aceitar!”

Eu era, sim, especialista. Mas em uma disciplina. Eu não sabia se saberia ensinar. Eu não tinha aprendido a ensinar. Os saberes que eu possuía eram puramente técnicos. Eu sentia falta de saber ensinar verdadeiramente e conhecer as teorias da educação, metodologias, dinâmicas para a sala de aula, uso de tecnologias. Eu, no início, nem sabia usar retroprojeter...

O tempo mostrou que não me saí tão mal. As aulas eram predominantemente expositivas. Tive que criar estratégias para que as aulas não fossem somente um monólogo cansativo; planejar, ancorar-me no conteúdo programático para assim sentir-me mais segura, colorir a teoria com a prática para que os alunos pudessem associar às suas experiências de vida. Como se estivesse num laboratório, fui testando técnicas, pesquisando, buscando teorias, metodologias, trocando experiências, mas, principalmente, ouvindo os alunos, questionando sobre o que tinham achado da aula, de tal dinâmica, aplicando avaliações, deixando espaço para manifestações e refletindo sobre as falas dos alunos. Descobri, assim, que algumas dinâmicas funcionavam e outras não.

Ensinar Direito é tarefa muito complexa. Conceituar “Direito” já é tarefa bem difícil. O Direito, como ciência, pode significar o conjunto de normas emanadas do Estado, destinadas aos cidadãos para tornar possível a vida em comum, bem como o conjunto de regras pertencentes a um ramo jurídico especializado.

Assim sendo, existem muitos “ramos” do Direito; por exemplo: Direito Constitucional, Direito Penal e Direito Processual Penal, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito do Trabalho e Direito Processual do Trabalho, Direito Civil e Direito Processual Civil, Direito Empresarial, Direito Canônico, Direito Internacional, Direito Eleitoral, entre outros.

A estrutura do curso de Ciências Jurídicas e Sociais é imposta através de leis emanadas do poder público. Diante delas, as instituições de ensino ajustam-se e elaboram os conteúdos programáticos de seus cursos, o que configura um exercício de autonomia garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil, conforme o art. 207, que dispõe:

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Como a legislação é alterada constantemente, as instituições de ensino enfrentam com frequência o problema das adaptações e transições em seus planejamentos. Isto é causa de problemas de toda ordem, tanto para os alunos quanto para as administrações.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa utilizou uma abordagem de cunho qualitativo descritivo-interpretativo. O que se buscou conhecer é como acontece a formação dos professores do ensino jurídico e como os alunos percebem a formação de seus professores. Também procuraremos descobrir se a formação do professor pode ter alguma influência no aprendizado do aluno.

A investigação qualitativa possui cinco características, segundo Bogdan e Biklen (1999, p. 47-51), não sendo exigida a presença de todas simultaneamente. São as seguintes:

- 1<sup>a</sup>. – Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
- 2<sup>a</sup>. – A investigação é descritiva.
- 3<sup>a</sup>. – Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
- 4<sup>a</sup>. – Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
- 5<sup>a</sup>. – O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

#### 3.2 QUESTÕES NORTEADORAS

A questão norteadora desta pesquisa foi: *Como acontece a formação do professor da Faculdade de Direito da PUCRS?*

Para chegar à resposta desta indagação, elaboramos cinco perguntas que foram respondidas pelos professores:

1. Como você se tornou professor?
2. Como você se sentiu nos dias que antecederam a sua estréia na sala de aula?

3. Como foi o seu primeiro dia de aula?

4. Você tem formação pedagógica? Em caso afirmativo, qual?

5. Você recebeu algum tipo de ajuda para enfrentar as incertezas dos primeiros contatos com os alunos? Em caso afirmativo, qual ou quais foram?

Para os alunos foram formuladas duas questões:

1. Você percebeu se seus professores tinham formação pedagógica?

2. Durante as aulas, você se sentiu mais estimulado a memorizar dados ou a raciocinar interligando os conhecimentos já adquiridos?

Todos os questionários tinham uma autorização para divulgação e utilização das respostas na dissertação, sendo facultado ao participante assinalar “sim” ou “não”.

Todos os participantes permitiram a divulgação das respostas. O verso do instrumento poderia ser utilizado para completar as respostas, o que foi feito por alguns.

### 3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Faculdade de Direito da PUCRS e envolveu professores e alunos. A instituição foi escolhida porque a pesquisadora pertence ao quadro docente da PUCRS há 18 anos e, por tal razão, teve livre acesso aos corpos docente e discente. Merece ser registrado que todos os docentes e discentes demonstraram vivo interesse e grande entusiasmo em participar deste estudo.

Como a Faculdade de Direito possui um número elevado de professores e visando ao objeto específico desta investigação, foram convidados a participar da pesquisa todos os professores admitidos durante os anos de 2004 e 2005. Estes totalizaram 23 (vinte e três) professores.

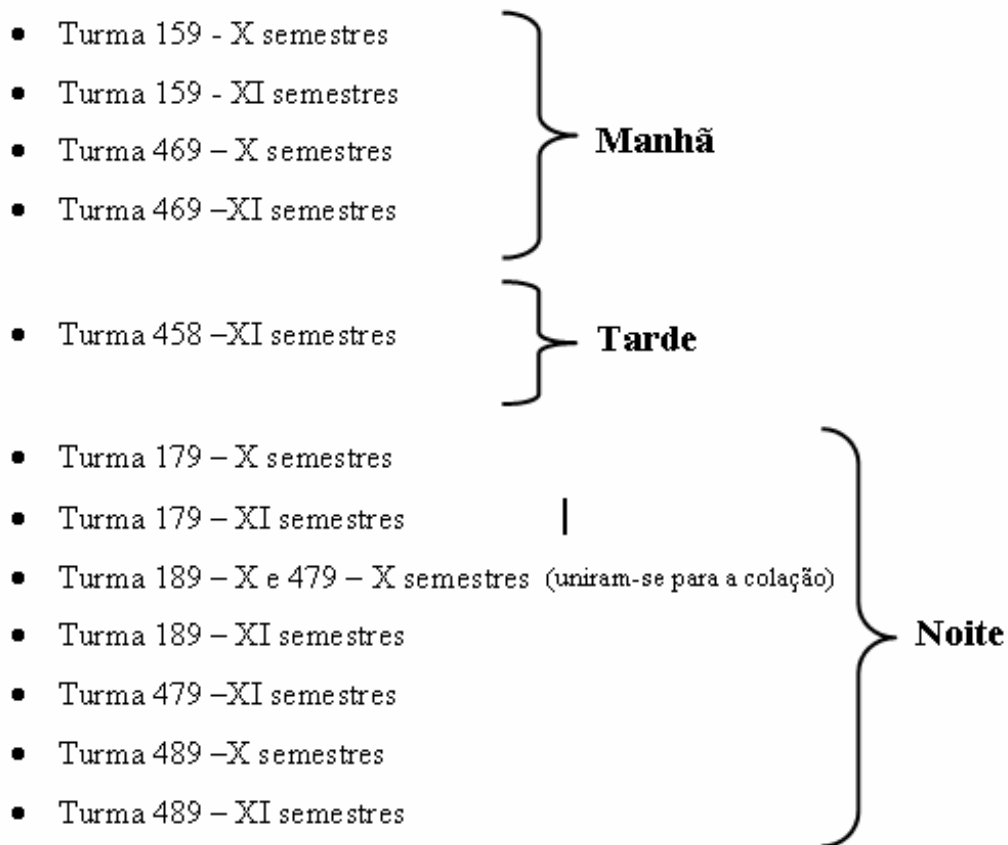
Os alunos participantes, todos formandos do curso de Ciências Jurídicas e Sociais, totalizaram 273 (duzentos e setenta e três) e colaram grau, efetivamente, entre os meses de dezembro de 2005 e janeiro de 2006.

Faz-se necessário um esclarecimento acerca do número de alunos pesquisados.

A Faculdade de Direito possui aulas nos três turnos. São quatro turmas pela manhã, uma turma à tarde e quatro turmas à noite. Em cada vestibular ingressam nove novas turmas – um em janeiro e outro em julho, perfazendo, por ano, dezoito novas turmas.

Em março de 2004, a Faculdade de Direito implantou uma reforma curricular que, além da mudança de conteúdos, trouxe uma diminuição na duração do curso de 6 (seis) para 5 (cinco) anos e acarretou um aumento no número de turmas, pela razão de que um grande número de alunos optou pelo novo currículo. Deste modo, ao invés de 9 (nove) turmas de formandos, houve um acréscimo de mais três turmas. Assim sendo, foram 12 (doze) turmas de alunos que colaram grau entre dezembro de 2004 e janeiro de 2005. O maior número de formandos concluiu o curso em onze semestres; um número menor de alunos colou grau em apenas dez semestres, favorecidos pela transição curricular.

As turmas estavam assim dispostas:



As perguntas foram definidas em sintonia com os objetivos visados pela pesquisadora, uma vez que a intenção era analisar as opiniões dos próprios docentes acerca da sua formação profissional e também as opiniões dos alunos sobre como perceberam a formação dos seus professores e o reflexo no aprendizado, durante as aulas e depois delas.

### 3.4 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Uma vez elaborados e testados os dois questionários, estes foram sendo distribuídos aos professores, durante os intervalos, e aos alunos, durante os ensaios para as formaturas, ocasiões em que todos os formandos estavam presentes.

Alguns professores preferiram levar os questionários para responder com mais calma, enquanto outros (poucos) preferiram responder imediatamente.



O método utilizado para a análise de dados foi o de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Este método permite inicialmente uma fragmentação das falas dos sujeitos investigados, seguida de um processo de unitarização e posterior criação de categorias e subcategorias. As inúmeras leituras dos instrumentos da pesquisa e respostas acarretam a impregnação do pesquisador que, assim, adquire condições de descobrir nas entrelinhas das falas os significados “ocultos” nos discursos e vai, pouco a pouco, compreendendo os sentimentos, percepções e intenções dos pesquisados.

Os passos seguintes são a análise vertical (ENGERS, 2000), para buscar o que há de mais relevante nas falas: a análise horizontal, onde são reunidos tudo o que a pesquisadora considerou como comum entre as falas dos participantes e, por fim, a síntese, quando são definidas as categorias que emergiram nos diferentes segmentos e se encontram na mesma direção (*idem*, 1994).

Segundo MORAES (2003), essa análise pode ser definida como um processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais lingüísticos e discursivos, produzindo-se, a partir disto, novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. O citado professor refere que

(...) o grande desafio para o pesquisador é deixar de lado o que pensa e buscar ouvir ou se colocar na perspectiva do outro, porque assim pode lançar um novo olhar e exercitar o poder de dizer algo novo que outros ainda não viram ou disseram (*ibidem*).

Ainda, segundo MORAES, “neste tipo de análise não há certo nem errado, porque o pesquisador vai descobrindo o que é adequado” (anotações de sala de aula, Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, 2004).

A análise de conteúdo pode ser utilizada de várias formas, para os vários tipos de objetos, porque através dela o pesquisador fica livre para interpretar as falas dos participantes e, desvendando os mistérios das falas de forma metódica, tem condições de cumprir as etapas propostas pelo autor, quais sejam, de separar, unificar, categorizar e reconstruir para que algo novo possa emergir.

Os professores pesquisados serão referidos neste estudo apenas como P1 (Participante 1), P2 (Participante 2), sucessivamente até o P23 (Participante 23).

Os alunos respondentes não serão classificados; porém, terão suas falas mais significativas reproduzidas, segundo a categoria ou subcategoria, seguindo uma ordem numérica crescente.

## 4 ENSINO JURÍDICO: OPINIÕES DOS PROFESSORES

### 4.1 OPÇÃO PELA DOCÊNCIA

Investigar como o profissional do Direito tornou-se professor foi a primeira grande questão. Isto porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Título VI, ao tratar “Dos Profissionais da Educação”, prevê, no artigo 66, que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Afora essa exigência legal, também encontramos no artigo 67 da LDB uma regra imperativa que determina aos sistemas de ensino promoverem

(...) a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (...)

A PUCRS é uma instituição privada que goza de autonomia para contratar e dispensar seus professores; portanto, não é obrigada a selecioná-los através de concurso público.

Como a pesquisa visou investigar aspectos sobre a formação dos professores, era natural que também buscasse saber como estes foram contratados.

Para chegar a esta resposta sem criar qualquer tipo de eventual constrangimento aos professores respondentes, a pergunta foi formulada de forma indireta: **COMO VOCÊ SE TORNOU PROFESSOR?**

A maioria dos pesquisados declarou que se tornou professor porque em um certo momento da sua carreira jurídica foi convidado por alguém ligado ao ensino jurídico. Esta pessoa que formulou o convite em alguns casos foi um coordenador, em outros foi o diretor de Faculdade de Direito e, em outros ainda, um outro professor.

Abaixo, vemos a narrativa de onze professores, que correspondem a 47,82% dos pesquisados, sobre como aconteceu o convite para lecionarem. Vejamos:

Na fala do P1, temos: “(...) já Promotor de Justiça, por convite do diretor da Faculdade de Direito de (...)”.

O P2 relata que: “(...) eu era Promotor de Justiça e **fui convidado** a dar aulas em cursinhos preparatórios para concursos (...)”.

Na fala do P4, temos a afirmação: “(...) o professor (...) **convidou-me** para ingressar como professora na PUCRS (...)”.

Na fala do P5, temos: “(...) passei na seleção do mestrado logo que voltei do exterior, **recebendo o convite** para começar a ministrar aulas na PUCRS (...)”.

O P8 conta que: “(...) após concluir o curso de Especialização em (...) e ingressar no Mestrado da PUCRS, **recebi convite** de professores conhecidos para lecionar em cursos preparatórios (...) posteriormente, fui chamado para dar aulas na PUCRS”.

Para P9: “(...) com a doença de um colega ingressei na PUC, **a convite**, como substituta (...)”.

Para P15: “(...) **recebi convite** de professor da Universidade solicitando que fosse ministrada disciplina de direito (...) minha área de atuação profissional (...)”.

O P18 informa: “(...) **a partir do convite** de um colega”.

O P20 conta que: “(...) **convidado** por um colega advogado que coordenava à época um curso de direito (...)”.

O P21 refere: “(...) com a conclusão do mestrado **recebi convite** de um ex-colega de faculdade que na época era diretor de um curso de direito (...)”.

O P23 recorda: “(...) Tornei-me professor **por convite** e indicação do professor (...) e a coordenação do curso de Direito necessitava de um professor que lecionasse (...)”.

Os quatro Participantes a seguir mencionam que se tornaram professores quando iniciaram, cursavam ou haviam concluído um curso de pós-graduação, deixando subentendido que também teriam sido convidados para o exercício da atividade docente por alguém ligado ao ensino jurídico. Estes representam 17,39% do total dos respondentes. Vejamos:

O P11 conta que “(...) ao iniciar o mestrado, logo surgiu o gosto pela pesquisa e exposição dos resultados. Já havia tido experiência na docência e me reencontrei nesta atividade”.

Para P6, “(...) a atividade no magistério jurídico iniciou-se após o término do curso de pós-graduação no Direito”.

De modo sucinto e direto, o P13 respondeu: “(...) após mestrado”.

O P3 disse: “(...) após ter iniciado a Especialização (...) fui buscar instituições para ministrar aulas. Num primeiro momento ingressei em cursos preparatórios para concursos (...)”.

Dois Participantes responderam que prestaram concurso de seleção em “outras” instituições de ensino. Não esclareceram como se tornaram professores da Faculdade de Direito da PUC. Representam 8,6% dos Participantes. Relataram:

O P16: “(...) Assim que me formei, surgiu uma oportunidade de prestar concurso para lecionar Direito no curso de (...) Não obtive a vaga, mas a aprovação incentivou-me a seguir a docência”.

O P12 respondeu que “(...) por concurso na (...)” (disse o nome de outra IES).

Dois outros participantes (8,6%) enviaram seus currículos para a PUCRS e foram contratados posteriormente. Responderam:

O P17: “(...) Pleiteei a vaga mediante a entrega de **curriculum vitae** e, creio, a área pretendida estava carente de professores, pois a contratação deu-se no curso do semestre”.

O P14: “(...) Estava concluindo o mestrado em (...) e a graduação em Direito. Soube da contratação e **trouxe meu currículo** e fui chamada um mês depois”.

Dois outros Participantes (8,6%), não responderam direta e objetivamente da mesma maneira como fizeram os respondentes anteriores.

O P22 disse: “(...) sabia que não queria ser nem advogada, tampouco juíza ou promotora. Tomei conhecimento de Mestrado em Instituição no RS e pensei que pudesse ser uma oportunidade de continuar estudando Direito, sendo uma professora”.

O P7 respondeu: “(...) Em 1984, em fase de formatura no Direito, lecionei a disciplina (...). Em 1993 iniciei o magistério no curso superior”.

Nem todos os professores iniciaram a atividade docente em Faculdades de Direito. Dos 23 (vinte e três) professores, 3 (três) relataram que começaram a dar aulas em cursos preparatórios para concursos públicos. São eles: P2, P3 e P8. As falas destes professores encontram-se reproduzidas abaixo.

O P2 relata que: “(...) eu era Promotor de Justiça e **fui convidado** a dar aulas em cursinhos preparatórios para concursos (...)”.

O P3 disse: “(...) Após ter iniciado a Especialização (...) fui buscar instituições para ministrar aulas. Num primeiro momento ingressei em cursos preparatórios para concursos (...)”.

O P8 conta que: “(...) após concluir o curso de Especialização em (...) e ingressar no Mestrado da PUCRS, **recebi convite** de professores conhecidos para lecionar em cursos preparatórios (...) posteriormente, fui chamado para dar aulas na PUCRS”.

Apenas um professor (P10) respondeu que passou a lecionar quando foi indicado por alguém que fora seu professor no Programa de Pós-Graduação. Disse:

“(…) me tornei professora (…) no início do segundo semestre do ano de 2004 (…) a coordenação do departamento precisou de uma substituta, momento em que **meu nome foi indicado** por um dos professores do Programa de Pós-Graduação (…)”.

O P19, em verdade, não relatou “como” se tornou professor, mas fica subentendido pela resposta que teria sido convidado. Apenas mencionou:

“(…) a partir de 2004 aceitei essa difícil tarefa”.

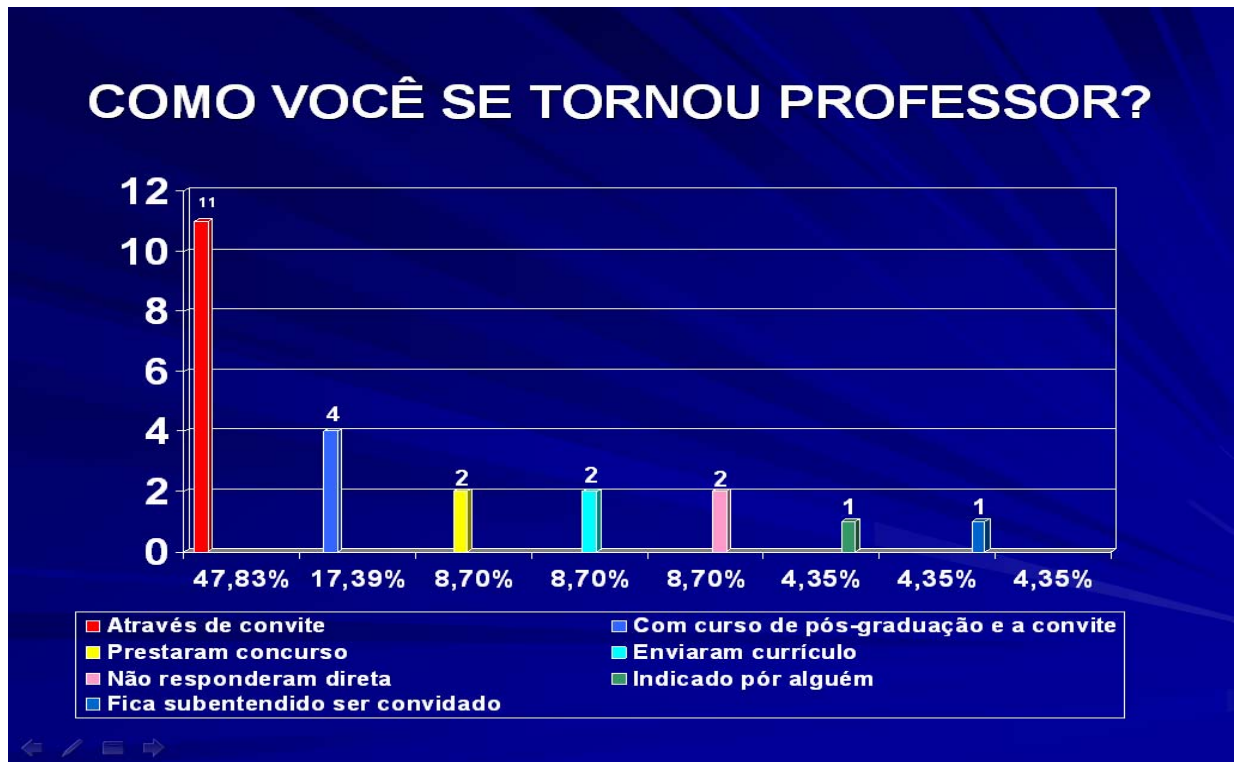
Constata-se, assim, que os professores não são submetidos a nenhum processo de seleção para serem contratados. Os convidados ou indicados trazem seus currículos para análise. Em regra, os currículos são analisados pelos Coordenadores e submetidos à Direção que se manifesta sobre a contratação ou não e após encaminha para a Administração Superior para decisão final.

O quadro abaixo demonstra os resultados obtidos:

### Quadro 3 – Como o profissional do Direito se tornou professor?

Através de convite	Com curso de pós-graduação e a convite	Prestaram concurso	Enviaram currículo	Não responderam direta	Indicado por alguém	Fica subentendido ser convidado
11	4	2	2	2	1	1
47,83%	17,39%	8,70%	8,70%	8,70%	4,35%	4,35%

Gráfico 1



#### 4.2 INÍCIO DA DOCÊNCIA

Para saber sobre as emoções sentidas pelos professores, foi formulada a seguinte pergunta: ***COMO VOCÊ SE SENTIU NOS DIAS QUE ANTECEDERAM A SUA ESTRÉIA NA SALA DE AULA?***

O sentimento dos professores variou entre o que definiram como de “normalidade”, isto é, aqueles que não sentiram nenhuma ansiedade, nervosismo, apreensão, até aqueles que, para controlar a ansiedade, sistema nervoso e apreensão, necessitaram de alguma medicação tranqüilizante. Os relatos deixam transparecer a sinceridade dos professores, descrevendo as emoções sentidas.

Apenas dois professores não relataram alterações nos seus sentimentos e expectativas.

Um deles, o P2, disse, respondendo à indagação: “Normal”.



Para P7, a resposta foi: “Muito tranquilo”.

Um grande número de professores (19) relatou que passou períodos de muita ansiedade, nervosismo e apreensão.

Afirmou o P3: “(...) um sentimento de ansiedade e, principalmente, de nervosismo”.

Na fala do P4: “Bastante apreensiva (...)”.

O P5 relata: “Muito ansiosa”.

Disse o P8: “(...) foram de bastante apreensão e nervosismo”.

Para P9: “(...) há sempre a natural ansiedade (...)”.

Para o P11: “Muito ansioso. Foram dias de muita apreensão”.

“Nervoso, mas muito controlado”, disse o P20.

O P12, disse apenas: “Um pouco nervoso”.

“Foi nervoso da minha parte (...) Senti-me preocupado (...)”, disse o P15.

“Eu ouvia a minha própria voz (...) isso evidencia o grau de nervosismo (...)”, disse o P6.

O P13, respondeu: “Preocupada e muito feliz”.

Para o P14: “Na verdade fiquei bastante apreensiva (...)”.

Já o P15, relatou: “Senti-me preocupado (...)”.

Para o P16: “Muito nervosa, inclusive com dores físicas. Muito preocupada (...)”.

Para o P17: “Muito apreensiva (...)”.

P18 respondeu: “Insegura, ansiosa”.

Para o P19: “Extremamente ansioso e receoso de rejeição (...)”.

P20, afirmou: “Ansioso”.

Para o P21: “Um pouco apreensivo, mas confiante”.

Dois professores admitiram que passaram por sentimentos confusos e contraditórios. São eles:

P10 lembrou: “Muito assustada! Foi uma mistura de sentimentos tais como: medo, alegria, prazer, ansiedade, esperança, felicidade, curiosidade (...)”.

P16 disse: “Meu início foi difícil, ora me sentia muito bem e ora me sentia muito mal em sala de aula”.

Três professores não relataram as suas emoções ou sensações, mas, em certa medida, procuraram justificar a sua postura nos dias que antecederam à estréia em sala de aula.

Disse o P1: “Na docência jurídica era Promotor de Justiça em (...). Levei para a sala de aula a experiência do saber técnico-prático adquirido como Promotor de Justiça”.

Para o P22: “Não tenho muitas recordações de momentos de angústia ou insegurança. Foram mais momentos de alegria por estar começando algo que considerava ser aquilo que me realizava”.

O P23 disse: “Não tive muito tempo para refletir, já que o convite foi feito para o mesmo dia da estréia na função do Magistério Superior”.

Além do P10, já referido, também o P8 mencionou a palavra “medo”. Medo de ser rejeitado. Medo de ser reprovado. Medo da incerteza da sala de aula.

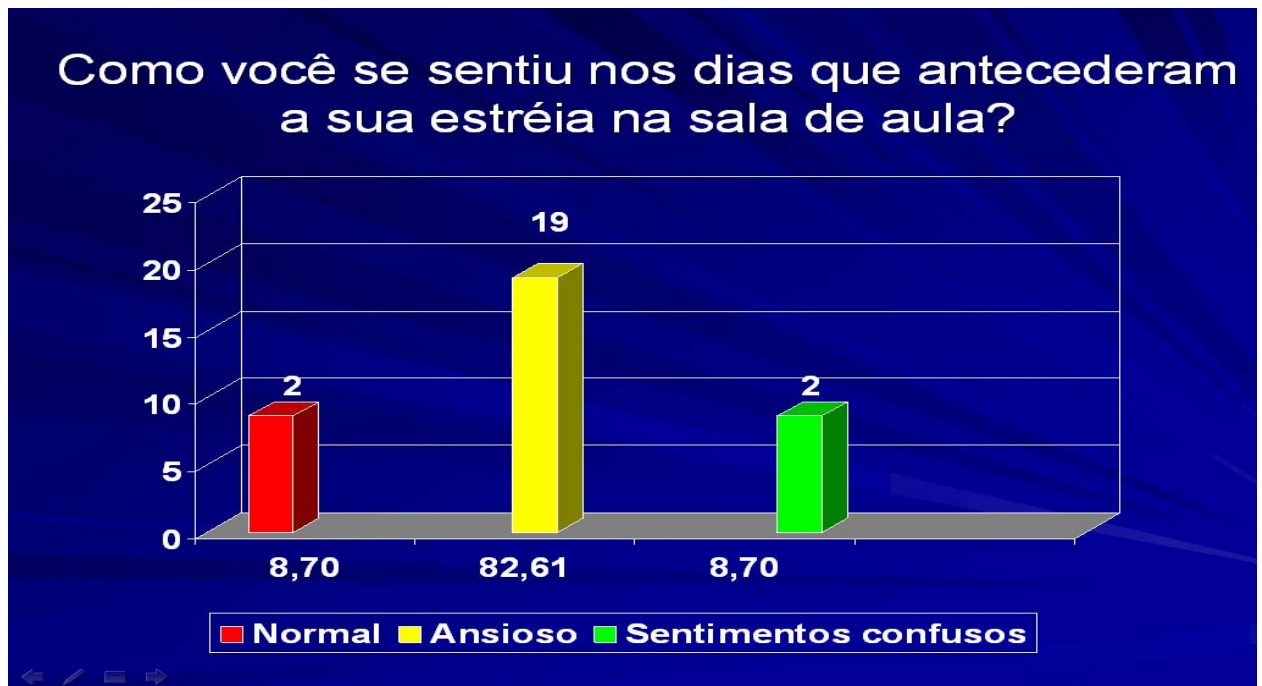
Disse o P8: “(...) absoluta expectativa, ansiedade e, até mesmo, certo medo de reprovação pelos alunos”.

O quadro abaixo evidencia os resultados obtidos:

#### Quadro 4 – O que sentiu antes da estréia na sala de aula?

Normal	Ansioso	Sentimentos confusos
2	19	2
8,70%	82,61%	8,70%

Gráfico 2



Ainda investigando como, de fato, foi o início da atividade docente, foi apresentada mais uma indagação ao professor: **COMO FOI O SEU PRIMEIRO DIA DE AULA?**

As lembranças do primeiro dia de aula por parte dos professores surgem como algo acontecido há muito tempo. Os professores recordam o primeiro dia e descrevem-no como um dia que jamais irão esquecer. Todos sentiram fortes emoções. Alguns estavam impregnados de sentimentos contraditórios. Outros, extremamente nervosos. Outros dizem que, apesar de tudo, o dia foi tranqüilo. Alguns acharam uma experiência incrível, ora pelo grau de tensão vivida, ora pela expectativa ou pela satisfação posterior. Eles relataram como se sentiram:

Disse o P13: “Tenso”.

Para o P11 foi: “Suado (...) Foi uma prova de fogo”.

Para o P14: “Foi uma experiência um tanto perturbadora”.

O P5 relatou que “Foi uma experiência inesquecível”.

Embora os professores não tivessem sido perguntados sobre o que acharam do seu desempenho no primeiro dia de aula, vários responderam que:

O P21: “Acho que me saí bem”.

Para o P1: “Com expectativa de conhecer a turma (...) com segurança do que dizer e como dizer (...) com satisfação (...)”.

O P10 respondeu: “Maravilhoso! Foi como se eu já ministrasse aulas há muito tempo!”

O P23 declarou somente: “Foi muito bom”.

O P17 foi ainda mais sucinto: “Foi bom”.

Para o P2, bastou uma única palavra: “Normal”.

O início da atividade docente, segundo Tardif (2002), é estudado por vários autores, entre eles E. Eddy (1971), Huberman (1989), Vonk & Schras (1987), Griffin (1985), Feiman-Nemser&Remillard (1996), Ryan (1980). Estes autores consideram que:

Os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes, e às vezes contraditórios, nos novos professores. Estes anos constituem, segundo os autores, um período realmente importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho.

Outros autores (Lortie, 1975; Gold, 1996; Zeichner & Gore, 1900), ainda segundo Tardif, referem que haveria duas fases durante os primeiros anos de carreira: a primeira, denominada fase de exploração, e a segunda, fase de estabilização e de consolidação.

A fase de exploração seria aquela do primeiro ao terceiro ano de atividade docente

(...) na qual o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos, etc.) e experimenta diferentes papéis. Esta fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição. Esta fase é tão crucial que leva uma porcentagem importante (Gold, 1996, fala de 33%, baseando-se em dados americanos) de iniciantes a abandonar a profissão, ou simplesmente a se questionar sobre a escolha da profissão e sobre a continuidade da carreira, conforme a importância do “choque de realidade”.

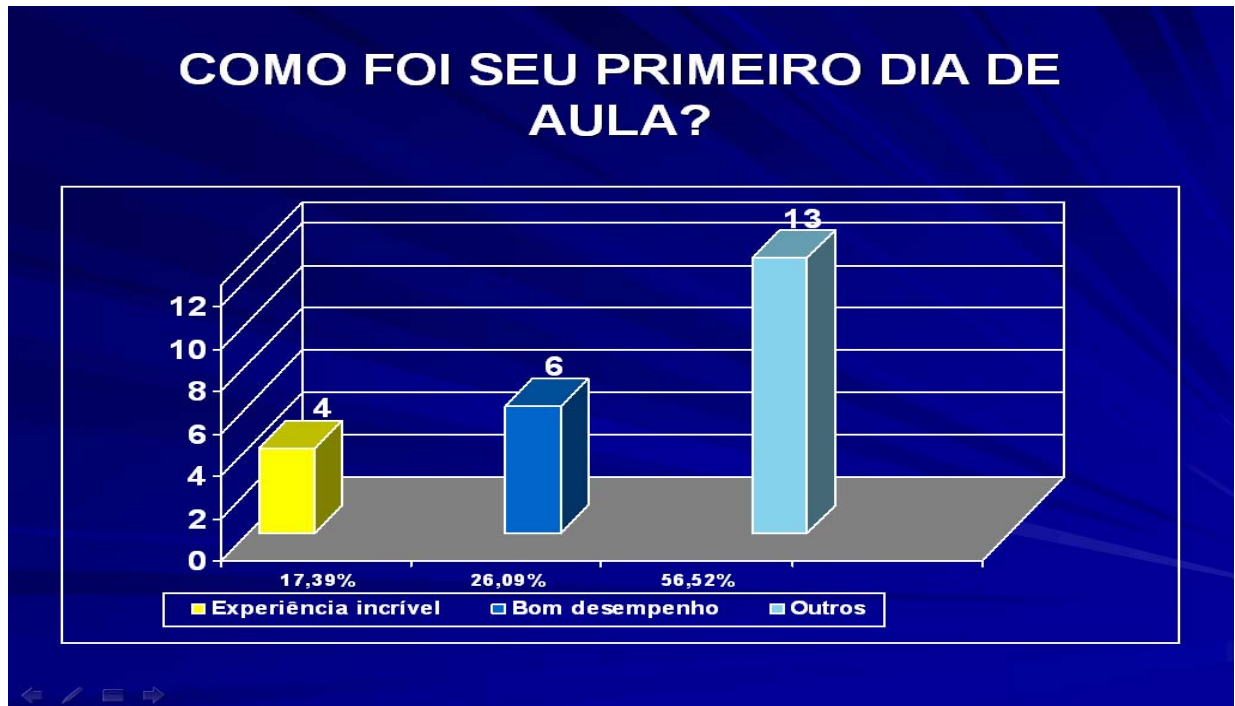
A fase de estabilização e de consolidação vai de três a sete anos e é nela que:

(...) o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades. Além disso, essa fase se caracteriza por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor) e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos (gestão de classe, planejamento do ensino, apropriação pessoal dos programas, etc.), o que se manifesta através de um melhor equilíbrio profissional e, segundo Wheer (1992), de um interesse maior pelos problemas de aprendizagem dos alunos, ou seja, o professor está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos.

É com o passar do tempo e com as reflexões sobre a sua prática que se inicia a construção da identidade do professor pelo próprio professor. Isto se aplica tanto aos professores da Faculdade de Direito quanto aos de qualquer outra área.

O gráfico a seguir mostra, em percentuais, os resultados obtidos:

Gráfico 3



#### 4.3 IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Em primeiro lugar, temos que definir o que queremos dizer e o que pensamos quando usamos a expressão “formação pedagógica”.

Certamente, o senso comum, isto é, aquele conhecimento que, em regra geral, todos possuem e que é passado de geração em geração, sem ter, necessariamente, comprovação científica (RODRIGUES, 2005, p. 275), mas que todos receberam através da reprodução cultural propiciada pela família, religião ou meios de comunicação, fez com que todos os pesquisados partissem de uma idéia mais ou menos semelhante, um ponto comum, uma referência para que identificassem o que se desejávamos investigar.

Temos em mente que a palavra “formação”, neste estudo, significa o conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a um determinado campo de atividade prática ou intelectual. Ainda que a “formação” não seja construída somente nos espaços formais de salas de aula, na presente pesquisa este é exatamente o enfoque, pois o pesquisado deverá responder se fez algum curso específico que o capacitasse a dar aulas.

Quando pensamos em “pedagógica”, estamos nos referindo ao que é próprio ou relativo à pedagogia, isso é, o conjunto de métodos que asseguram a adaptação recíproca do conteúdo informativo aos indivíduos que se deseja formar.

Nesse sentido, o que queremos investigar é se os professores que ensinam nas Faculdades de Direito possuem curso de formação específica para professores.

Uma outra expressão que surgiu no decorrer da análise do conteúdo das respostas foi “formação didática”. Porém, percebe-se que ela foi empregada como sinônimo de “formação pedagógica”.

Didática, segundo Houaiss (2006), é a arte de transmitir conhecimentos; técnica de ensinar.

Por didática, podemos entender também aquela parte da pedagogia que trata dos preceitos científicos que orientam a atividade educativa, de modo a torná-la mais eficiente.

Para conhecer a formação pedagógica dos professores pesquisados, foi elaborada uma questão que admitiria apenas respostas diretas: sim ou não. A pergunta foi: ***VOCÊ TEM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA?***

Se a resposta fosse “sim”, o professor teria que esclarecer qual o curso realizado.

Oito professores (P3, P4, P12, P13, P15, P20, P22 e P23) dos 23 pesquisados responderam “não”. Este número representa um percentual de 34,78% dos respondentes, o que significa dizer que tais professores possuem apenas o curso de Ciências Jurídicas e Sociais.

Outros dez professores (P2, P5, P8, P9, P10, P11, P14, P17, P19 e P21), ou seja, 43,47%, responderam que cursaram a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, quando fizeram pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu*: Mestrado, Doutorado ou alguma Especialização.

Outros três professores responderam que possuem formação pedagógica adquirida em cursos específicos. Foram:

P1, que explicou: “Sim. Formação específica como professor primário (Regência de Ensino Primário Rural), na Escola Normal Rural. Também a cadeira de Metodologia do Ensino Jurídico nos cursos de pós-graduação (Especialização e Mestrado – PUCRS, respectivamente)”.

O P6 respondeu: “Sim. Eu exerço a atividade docente desde a formação no ensino médio quando cursei a Habilitação para o Magistério”.

O P18 informou: “Sim. Fiz o curso normal (nível de segundo grau)”.

Outros dois professores responderam que, por possuírem interesse em conhecer mais sobre educação, metodologia, pedagogia e didática, fizeram alguns cursos específicos na área. São eles:

P7: “(...) alguns cursos de aperfeiçoamento e um pouco de didática ensinada no curso de Letras, que não foi concluído”.

P16: “Sou graduado em Direito. Após o meu início, em 74, fiz um curso de especialização (duração de um ano) em Didática para Ensino Superior. Tenho interesse na área de Pedagogia. Ao longo da minha vida docente tenho feito cursos de curta duração, assistido palestras na área pedagógica”.

Constata-se, portanto, que, dos 23 (vinte e três) professores pesquisados, ou seja, aqueles que foram contratados no período compreendido entre os anos de 2004 e 2005, 15 (quinze) possuem formação pedagógica, ou seja, mais de 1/3 (um terço) dos contratados entre 2004 e 2005 atenderam às exigências legais contidas na LDB:

Art. 52 As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracteriza por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

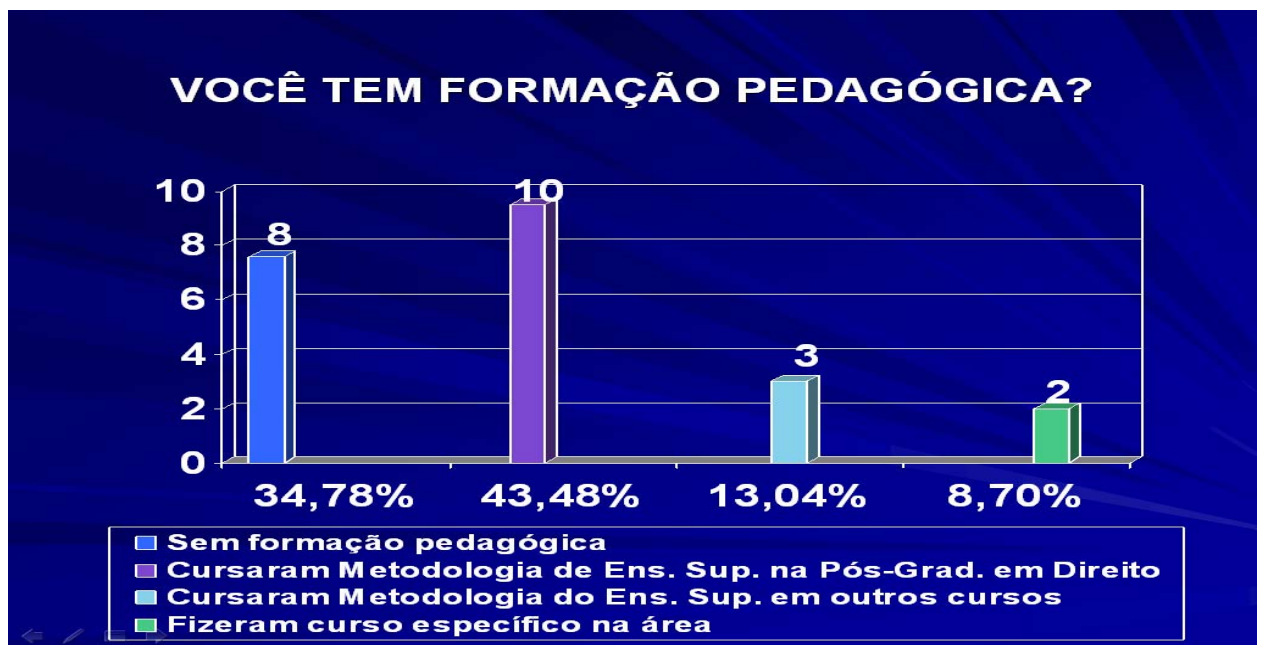


- II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;  
 III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

### Quadro 5 – Formação pedagógica: quem tem?

Sem formação pedagógica	Cursaram Metodologia do Ensino Superior na Pós-Graduação	Cursaram Metodologia do Ensino Superior em outros cursos	Fizeram curso específico na área
8	10	3	2
34,78%	43,48%	13,04%	8,70%

Gráfico 4



A pesquisadora procurou saber se o professor recebeu alguma orientação, apoio, ajuda ou outra espécie de amparo para enfrentar o primeiro dia de aula e o contato inicial com os alunos. Para atingir este objetivo foi formulada a seguinte indagação: ***VOCÊ RECEBEU ALGUM TIPO DE AJUDA PARA ENFRENTAR AS INCERTEZAS DOS PRIMEIROS CONTATOS COM OS ALUNOS? EM CASO AFIRMATIVO, QUAL OU QUAIS FORAM?***

Cinco professores responderam que sim. Explicaram que estas “ajudas” vieram de outros professores amigos ou do próprio coordenador de curso que lhes teriam dado “dicas”. Vejamos:

O P5: “Sim. Principalmente do meu coordenador. Alguns professores também ajudaram-me e continuam ajudando-me muito até hoje”.

Para P11: “Recebi e continuo recebendo apoio de colegas e do Coordenador de curso. Além disso, as reuniões de departamento são esclarecedoras e têm atendido minhas dúvidas de como lidar com algumas situações”.

O P17 relatou: “Eu tinha meu paradigma (um professor da faculdade, o Dr. ...). Também a professora (...), com a qual conversava, bem como a professora (...). Participei dos cursos de capacitação docente (avaliação, etc. ) e utilizei obras pertinentes”.

O P21 afirmou: “Sim. Havia na época uma coordenadora pedagógica no campus que acompanhava os alunos com problemas e fazia o contato com os professores”.

Para o P23: “Sim. Recebi e recebo constantemente apoio dos colegas professores e em especial dos professores (...)”.

Quatro professores declararam que a ajuda recebida para enfrentar os primeiros contatos com os alunos veio dos seus familiares, também professores e/ou de amigos professores.

O P4: “Sim. Ajuda de amiga com mais experiência e também ajuda da minha mãe, professora universitária (UFRGS) aposentada, pedagoga de formação, com doutorado em educação e que continua a trabalhar na área”.

Para P7: “Não senti dificuldades porque convivi desde criança com a sala de aula, pois meus avós, pais, tios e irmãos são todos professores. Com certeza a família contribuiu para a segurança de resolver estes contatos”.

O P16 respondeu: “Recebi ajuda psicológica, material e intelectual do meu pai, professor universitário e advogado. Fui incentivada pela minha mãe e por duas amigas pessoais. Fui apoiada no departamento por uma professora universitária (mais velha) da mesma disciplina”.

Para P10: “Algumas. As mais importantes foram de professores conhecidos e de meus pais, que também possuem formação pedagógica. Outro aspecto importante foi a recepção dos novos docentes, que é um encontro realizado pela universidade que, para mim, foi um evento de muito valor”.

Também surgiram nas respostas referências às experiências relatadas por outros professores durante as aulas de mestrado ou doutorado ou até mesmo na sala dos professores. Cinco professores referiram que os relatos de outros professores sobre as suas experiências os ajudaram bastante.

O P15 disse: “A experiência narrada por outros professores”.

Para o P3: “Sim. Durante a especialização e mestrado ouvia o relato em sala de aula de outros professores, o que me foi de grande ajuda. A ajuda era no sentido de comentar os momentos mais difíceis e mais tranquilos em sala de aula (...)”.

Para o P19: “Institucionalmente, não. Todavia, procurei me aconselhar com colegas mais experientes e meus orientados, que me deram boas dicas”.

O P2, respondeu: “Não, mas nas instituições universitárias onde leciono e lecionei prestam apoio pedagógico”.

A resposta do P1 foi: “No ensino jurídico, não. Valeu a formação didática, a experiência jurídica e a intuição”.

Três outros professores responderam mencionando que receberam ajuda de seus colegas, deixando subentendido que estes “colegas” eram pessoas amigas e não professores.

O primeiro deles, o P18, disse: “Troca de idéias com colegas”.

O segundo, o P20: “Sim, por parte de colegas”.

O terceiro, o P13: “De professores, não. Conversas com amigos ajudaram bastante”.

Três professores responderam que outros conhecimentos adquiridos em cursos também ajudaram e citaram mais alguma qualidade ou habilidade como essenciais para o desempenho docente. Disseram:

“Embora tenha cursado a Habilitação para o magistério e ser orientada nos estágios, acredito muito que estes conhecimentos devam ser agregados ao bom senso”, disse o P6.

“Sim. As aulas de metodologia do ensino superior foram essenciais para enfrentar tais incertezas”, disse o P22.

“A ajuda que recebi foi no sentido de incentivo pelas pessoas que me indicaram e de palavras confortantes, mas nada de muito prático que pudesse ser utilizado em sala de aula”, disse o P8.

Três professores responderam com uma única palavra: “Não”. Foram eles: P9, P12 e P14.

É inegável que o professor iniciante pode se valer da experiência dos outros, dos seus pares, dos colegas, dos familiares, que são também professores que dão conselhos (TARDIF, 2002, p. 87).

Mas é fácil imaginar os benefícios que adviriam aos professores recém-contratados se antes de iniciarem a atividade docente fosse propiciado um treinamento ou uma capacitação focados para que pudessem enfrentar a sala de aula com maior tranquilidade e segurança. A palavra “enfrentar” traz duas idéias: a primeira, de estar ou colocar(-se) defronte a; a segunda, defrontar, encarar frente a frente, bater-se contra; atacar de frente.

Naturalmente, aqui estamos referindo “enfrentar” no primeiro sentido, visto que o professor jamais deverá entrar em sala de aula com o *animus* “de atacar ou bater-se contra seus alunos”.

Os depoimentos dos professores mostram que mesmo aqueles que tinham formação pedagógica (P1, P6, P16 e P18) se sentiram tensos, nervosos e preocupados.

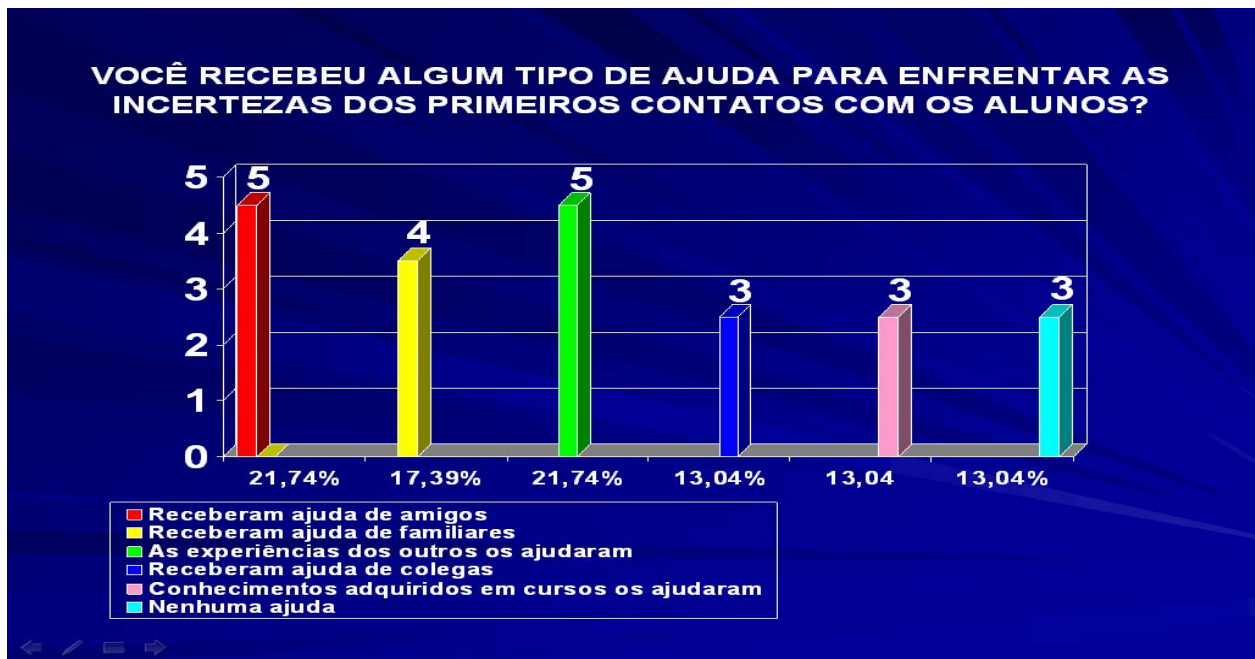
Somente um professor (P7) respondeu que se sentiu muito tranquilo. Este era possuidor de curso de formação pedagógica.

O quadro abaixo mostra os resultados obtidos:

**Quadro 6 – De quem recebeu ajuda para enfrentar a sala de aula?**

Receberam ajuda de amigos	Receberam ajuda de familiares	As experiências dos outros os ajudaram	Receberam ajuda de colegas	Conhecimentos adquiridos em cursos os ajudaram	Não receberam ajuda
5	4	5	3	3	3
21,74%	17,39%	21,74%	13,04%	13,04%	13,04%

**Gráfico 5**



## 5 ENSINO JURÍDICO: OPINIÕES DOS ALUNOS

### 5.1 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A FORMAÇÃO DOS SEUS PROFESSORES

A primeira questão apresentada aos alunos-formandos para buscar conhecer a percepção destes sobre a formação dos seus professores foi: ***VOCÊ PERCEBEU SE SEUS PROFESSORES TINHAM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA?***

Muitos alunos utilizaram os espaços disponíveis no instrumento de pesquisa para deixar comentários esclarecedores sobre as suas respostas. Transcreveremos tais comentários pela importância que possuem dentro deste estudo. Alguns alunos citaram os nomes de alguns dos seus professores, sendo que estes foram excluídos pela pesquisadora, durante a transcrição, por motivos óbvios. Vinte e oito (28) alunos responderam que os seus professores não tinham qualquer formação pedagógica. Alguns deles disseram:

1. “Percebi que não tinham formação pedagógica e que muitos deles precisam”.
2. “Infelizmente vários professores com grande capacidade intelectual não tinham formação pedagógica”.
3. “Faltava formação pedagógica em muitos professores, principalmente no momento de transmitir conhecimentos e na elaboração de provas”.
4. “Em sua grande maioria percebeu-se a imensa dificuldade em repassar conhecimento e informações durante suas aulas; portanto, a imagem que se tem é que não possuem qualquer tipo de formação como também de vocação para o ensino”.
5. “A maioria não! Infelizmente a didática foi virtude de poucos”.
6. “Não tinham. O que mais ficava evidente era se os professores tinham ou não didática. Logo salientasse (*sic*) aqueles que não possuíam. Estes, ao longo do curso foram de número bastante expressivo... foi decepcionante em alguns momentos” (*sic*).

Muitos foram os alunos que observaram que seus professores tinham formação pedagógica, mas ressaltaram que grande parte deles “parecia” não possuir estes conhecimentos porque não os utilizavam em sala em de aula durante as exposições. Disseram:

7. “A maioria parecia não ter. Os que tinham ou pareciam ter, se destacaram no relacionamento com alunos”.

8. “Alguns tinham, mas a maioria parecia não ter. Se tinham, não demonstravam, pois possuíam um método fraquíssimo. Não adianta saber e ter formação pedagógica se não sabe como transferir conhecimento”.

9. “Alguns professores tinham uma formação pedagógica; entretanto, muitos, apesar de muito informados sobre a matéria, não tinham a formação pedagógica correta”.

10. “Percebi que muitos não possuem a formação pedagógica, não possuem didática, nem muito menos vontade de dar aula. Salvo exceções, a maioria dos professores não tem vontade de ser professor. Acredito que o que os leva a isso é somente o título”.

11. “Percebi que alguns professores possuem formação pedagógica e ministram aulas excelentes, porém a outros professores que não deveriam ser professores, sem didática e formação básica necessária para o ensino acadêmico” (*sic*).

12. “Alguns, sim, outros mostraram-se totalmente despreparados para a vida acadêmica, demonstrando insegurança e falta de domínio (*sic*)”.

13. “Os professores da PUCRS têm na sua maioria uma péssima didática. Sendo assim, acredito que não haja formação pedagógica”.

14. “Alguns professores demonstraram sempre grande conhecimento da matéria mas muito poucos foram didáticos”.

15. “Durante o curso observei que 95% dos professores do curso de Direito/PUC, não dominavam as técnicas didáticas de condução, indução, etc. Obs.: sou professor de matemática há mais ou menos 20 (vinte) anos”.

16. “Foram raros os professores que têm formação pedagógica. Muitos deles pelo seu carisma e pela importância da matéria despertaram interesse, mas a formação pedagógica apareceu em muito poucos”.

17. “Acredito que poucos possuem este diferencial pedagógico. A universidade deve se preocupar mais com este aspecto, pois conhecer não é sinônimo de saber ensinar”.

Vários alunos fizeram distinções entre o conhecimento técnico que os professores possuem e o conhecimento pedagógico que lhes falta. De um modo geral, os alunos reconhecem que a maioria dos professores possui grande conhecimento técnico/jurídico. Também relacionaram o fator idade e formação pedagógica do professor, dividindo-os em “professores jovens” e “professores mais velhos ou mais experientes”.

18. “Somente em alguns casos notei alguma formação pedagógica do professor. Em muitos casos é nítido que o professor possui o conhecimento da matéria, mas não tem nenhum preparo pedagógico”.

19. “Ser um ótimo profissional atuante na área do Direito, com certeza, não pressupõe ser um bom professor (...)”.

20. “Jurídica, 99% tinham. Formação pedagógica, poucos”.

21. “Poucos, uma vez que o fato de ter conhecimento jurídico não, necessariamente, corresponde à habilidade de transmiti-lo”.

22. “Muitos professores sabem muito, mas não sabem passar o conteúdo. Não utilizam esquemas no quadro, não informam a finalidade prática da aula; não vencem o conteúdo do semestre (todo o semestre a maioria não conclui); preferem ser mais amigos que professores; levam muito no “oba-oba”; não cumprem horários; são corporativistas; muito vaidosos; às vezes aparentam terem medo de passar o conteúdo em razão da competitividade; as aulas dos sábados são uma espécie de turismo matutino. Por outro lado, existem gigantes professores aqui também”.



23. “Sim, percebi e há uma grande diferença dos que tem formação pedagógica dos profissionais de determinada área”.

24. “Alguns, sim. Os professores mais velhos, não”.

25. “Em muitos casos, os professores demonstravam saber demais a matéria e, por esta razão, atrapalhavam-se, confundindo os alunos. Houve, também, professores que, com as perguntas dos alunos, “perdiam-se”, não conseguindo dar continuidade à matéria” (*sic*).

26. “Creio que os professores que receberam a formação pedagógica necessária possibilitaram uma melhor apreensão dos conteúdos por parte dos alunos”.

27. “Notei que professores mais jovens tinham mais formação pedagógica”.

28. “Sim. Verifiquei tal capacitação nos professores mais novos. Sugiro renovação de professores que tem metodologia antiga (*sic*)”.

29. “Os professores com mais experiência prática muitas vezes trazem os casos sem ensinar os dados e as maneiras de resolvê-los, faltando-lhes formação pedagógica. Aqueles mais jovens apresentam melhor pedagogia”.

30. “Alguns, sim. Muitos, não. Bons professores, mas muitas vezes sem didática nenhuma”.

31. “Poucos professores evidenciaram formação pedagógica. Muitos professores evidenciaram bom/excelente domínio cognitivo, mas não apresentaram boa didática a fim de estabelecer uma relação entre a teoria e a prática”.

Outros tantos alunos reconheceram que a maioria dos seus professores tinha formação pedagógica.

32. “A maioria dos professores tem boa formação pedagógica, mas a alguns falta esta característica, o que prejudicam um eficaz aprendizado” (*sic*).

33. “75%, sim (aulas boas a ótimas) e 25%, não (aulas ruins ou péssimas)”.

34. “Honestamente, alguns pareciam ter firme formação pedagógica. Quanto a outros, pareciam nem sequer saber o que é pedagogia. Penso que, na média, a tendência foi para uma boa capacidade de transmitir conhecimentos”.

35. “Poucos professores conseguiram passar o conteúdo de forma clara. A maioria tem muita dificuldade e acaba dando uma aula terrível e depois cobram nas provas conteúdos complexos que nunca explicaram em sala de aula”.

Outros alunos referem que mesmo alguns professores que cursaram mestrado não conseguem melhorar as aulas pois não utilizam técnicas metodológicas diversas e as exposições ficam prejudicadas pelo ritmo arrastado e “enfadonho”. Vejamos:

36. “Alguns professores, apesar de notoriamente possuírem curso de mestrado, e, portanto, intimidade com as matérias pedagógicas, não fazem uso delas no dia-a-dia nas aulas”.

37. “(...) tive como professores alguns brilhantes, em outros momentos o brilhantismo era ofuscado pelo mesmo tipo de aula, as vezes enfadonha. Alguns professores preparavam as aulas, outros apenas despejavam conteúdo” (*sic*).

Outros alunos referem que alguns dos seus professores parecem repetir aulas que foram ministradas ao longo de muitos anos na carreira docente. Alguns, dizem os alunos, ainda usam as fichas amareladas pelo tempo como plano de aula. Outros abandonam o conteúdo programático e tratam de assuntos que lhes agradam e que favorecem os relatos dos “seus casos” de sucesso. Relatam, também, que alguns professores parecem crer que existe somente uma disciplina importante em todo o curso: a sua. Isto porque tais professores não estabelecem relações com outros ramos do Direito e, de certo modo, ignoram o conhecimento que o aluno já adquiriu com outros professores em outras disciplinas. Assim se manifestaram:

38. “Na verdade muitos professores não fazem nem questão de parecerem professores de verdade, mas sim advogados contando experiências pessoais” (*sic*).

39. “Alguns professores devem se atualizar nas áreas que atuam”.

40. “Muitas vezes, inclusive no presente semestre, constatei a falta de didática de alguns professores e até mesmo a falta de conhecimento da matéria que estavam apresentando”.

41. “Alguns apresentavam formação, outros ficava claro que eram remanescentes de anos em que o ensino não precisava de recursos (...)” (*sic*).

42. “Creio que há dificuldade quanto à questão didática, por não haver uma linha de ensino, os professores abordam temas que lhes parecem importantes, não se atendo ao que foi passado aos alunos nos semestres anteriores, prejudicando a avaliação (...)”.

Para concluir essa etapa da pesquisa, apresentamos o quadro e o gráfico a seguir, onde podemos visualizar os números e percentuais de respondentes e suas respostas.

**Quadro 7 – A percepção dos alunos sobre a formação pedagógica dos professores**

TURMA	ALUNOS		SIM, TINHAM	NÃO TINHAM	ALGUNS TINHAM	NÃO PERCEBI	NÃO RESPONDERAM
159 – X sem.	Homens	7	4	1	1	1	0
	Mulheres	21	7	10	4	0	0
159 – XI sem.	Homens	8	3	3	2	0	0
	Mulheres	6	3	2	1	0	0
469 – X sem.	Homens	4	3	1	0	0	0
	Mulheres	5	1	4	0	0	0
469 – XI sem.	Homens	18	3	3	12	0	0
	Mulheres	8	3	2	3	0	0
458 – XI sem.	Homens	3	1	2	0	0	0
	Mulheres	14	6	4	4	0	0
179 - X sem.	Homens	13	4	3	6	0	0
	Mulheres	13	3	3	6	1	0
179 – XI sem.	Homens	0	0	0	0	0	0
	Mulheres	4	1	0	3	0	0
189 e 479 X sem.	Homens	24	10	4	0	10	0
	Mulheres	34	9	9	0	15	1
189 – XI sem.	Homens	7	1	1	5	0	0
	Mulheres	8	3	0	5	0	0
479 – XI sem.	Homens	13	2	5	6	0	0
	Mulheres	14	3	3	7	1	0
489 – X sem.	Homens	7	2	0	5	0	0
	Mulheres	11	3	1	7	0	0
489 – XI sem.	Homens	16	5	5	6	0	0
	Mulheres	15	3	1	10	1	0
	Homens	120	38	28	53	1	0
	Mulheres	153	45	39	65	3	1
	<b>TOTAL</b>	273					

Gráfico 6

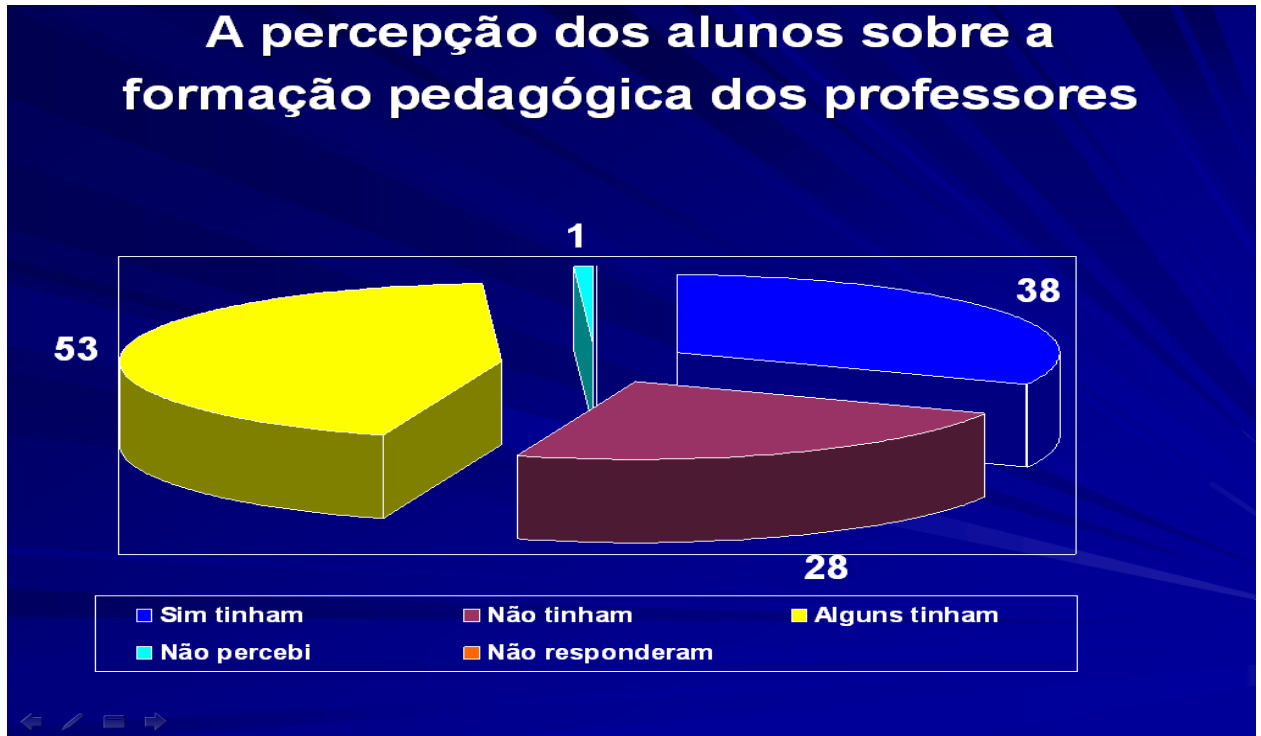
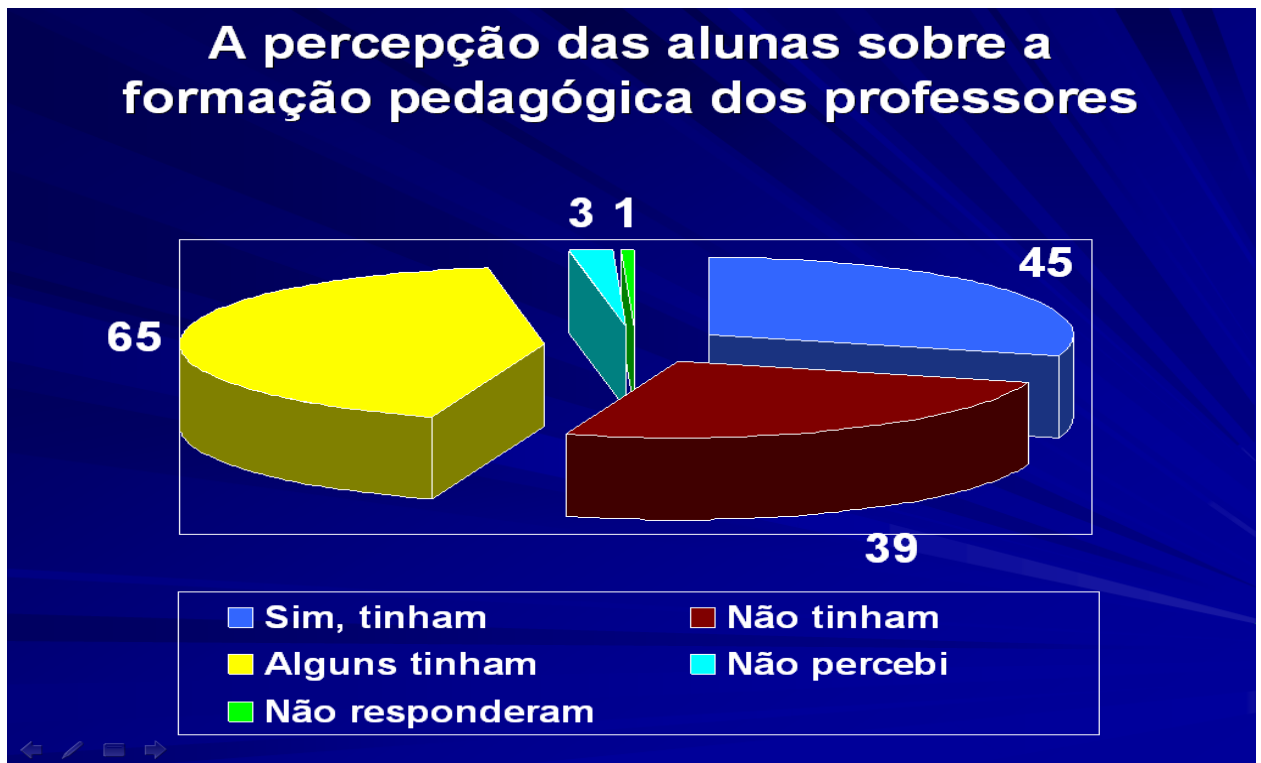


Gráfico 7



## 5.2 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR E O REFLEXO NO APRENDIZADO

Para poder relacionar a formação dos professores e a qualidade do aprendizado dos alunos foi apresentada a todos a segunda questão: ***DURANTE AS AULAS VOCÊ SE SENTIU MAIS ESTIMULADO A MEMORIZAR DADOS OU A RACIOCINAR INTERLIGANDO OS CONHECIMENTOS JÁ ADQUIRIDOS?***

É importante trazer aqui algumas das manifestações dos alunos sobre como perceberam o reflexo da formação ou ausência de formação dos seus professores.

As falas dos cinco alunos abaixo mostram que se sentiram mais estimulados a memorizar dados durante as aulas, ou seja, não se sentiram estimulados a raciocinar interligando os conhecimentos já adquiridos. Vários mencionam a expressão “decoreba”, querendo dizer que decoravam, repetiam as lições recebidas na sala de aula por seus professores. Os alunos têm o cuidado de não generalizar, por isto colocam ressalvas com expressões como “na maioria”, “alguns” ou “dependendo de quem ministrava as aulas”, para dizer que não são todos os professores que estimulam a memorização.

1. “Poucos professores conseguiram passar o conteúdo de forma clara. A maioria tem muita dificuldade e acabam dando uma aula terrível e depois cobram nas provas conteúdos complexos que nunca explicaram em sala de aula”.

2. “Na maioria das vezes, a memorizar dados”.

3. “Notei que não importava o quanto eu estudasse em casa, nos livros. O que importava era a leitura do “caderno” das minhas colegas que anotavam aquilo que o professor dizia, cinco minutos antes da prova. Isto mostra que para obter boas notas bastava repetir as palavras do professor, mesmo que os livros dissessem outras coisas. Memorização e decoreba”.

4. “Dependendo sempre de quem ministrava as aulas, mas no geral, a memorizar (...)”.

5. “Memorizar dados”.

6. “O estímulo sempre foi muito pequeno. E o pouco estímulo, muito é voltado para a memorização e não para o conhecimento”.

7. “A maioria das aulas estimula a memorização. Poucos professores ensinaram o aprender a aprender. Poucos desenvolvem o raciocínio. Percebo que aqueles que se dedicam à vida acadêmica apresentam maior compromisso com o seu fazer pedagógico. Há um melhor preparo das aulas”.

Nota-se, também, que os alunos sentem ou percebem que os professores que têm um maior envolvimento acadêmico preparam melhor as suas aulas e têm “maior compromisso com o seu fazer pedagógico”.

8. “Em pouquíssimas vezes (raciocinar interligando conhecimentos)”.

9. “Raras vezes e dependendo do tipo de abordagem do professor (interligar conhecimentos)”.

10. “Raciocinar interligando conhecimentos poucas vezes, infelizmente”.

11. “Nas aulas a raciocinar, nas provas deveria ter memorizado”.

12. “Alguns professores detêm esta habilidade (de ensinar a raciocinar), a maioria, não”.

13. “Depende muito do professor. Neste último semestre, por exemplo, havia um professor que lia a lei e remetia a fatos de 30 anos atrás que não são mais utilizados. Não havia motivação nenhuma”.

As falas destes cinco alunos acima referidos mostram que eles quantificaram o número de aulas onde seus professores privilegiaram o raciocínio, utilizando expressões como “pocas vezes”, “pouquíssimas vezes” e “raras vezes”, provavelmente para descaracterizar a generalização.

Constata-se que o aluno (fala nº 10) reconhece que alguns professores possuem a “habilidade” de fazer o aluno raciocinar, enquanto que outros não.

Também emerge da fala do aluno citado no nº 11 que acontece de alguns professores lerem as leis, querendo, provavelmente, se referir aos códigos utilizados. Este mesmo aluno cita a desatualização (ou descontextualização) dos exemplos utilizados pelo professor. Reconhece que a leitura torna a aula maçante e que isto tira a motivação dos alunos, fazendo com que muitos percam o interesse e se retirem da sala de aula.

Os alunos continuam falando de como foram estimulados pelos seus professores:

14. “Mais estimulado a memorizar, com certeza”.

15. “Em muitas aulas, pelo fato da má aula, éramos estimulados a memorizar uma vez que não era dada com interesse as matérias” (*sic*).

16. “Com certeza muitos professores se esforçaram a estimular os alunos a raciocinar, mas muitos também ensinaram na base da decoreba”.

17. “Memorizar, quase sempre. Raciocinar, raríssimas exceções”.

18. “Infelizmente, a memorização de dados isolados, com poucos professores fazendo menção a conhecimentos adquiridos anteriormente”.

19. “Fui estimulado, salvo exceções, a memorizar dados”.

20. “Na grande maioria das vezes, apenas decorar conteúdos”.

21. “O corriqueiro é o estímulo a memorizar; cumpre salientar que existem exceções”.

Alguns alunos responderam que dependia muito do professor. Outros reconheceram que quando o professor “era menos rígido, sério e carrancudo”, as aulas fluíam melhor.



22. “Depende. Em algumas disciplinas sim e em outras não, pois os professores às vezes não tinham didática em dar aulas e isso dificultava o aprendizado”.

23. “Depende do professor e o modo como transmitiu e estimulou nas aulas. Outros, pelo contrário, não demonstravam sequer interesse em estar ali ministrando aulas”.

24. “Me senti mais estimulado nestes casos com professores que ministravam uma aula mais descontraída. Exemplificando a matéria através de casos reais auxiliava muito no aprendizado. Quando o professor “quebrava” aquela imagem de “carrasco” e se aproximava do aluno, havia um maior interesse por parte deste de prestar mais atenção na aula, aprendendo, dessa forma, com uma maior facilidade”.

25. “Depende do professor. Poucos estimularam o raciocínio, uma vez que passam a matéria de modo rápido, ou melhor, com pressa e sem empenho. Assim, na maioria dos semestres eu fui estimulada a decorar, pois não se aprendeu a matéria pertinente, mas sim se ouviu o professor” (sublinhado no original).

26. “Depende do estímulo dado pelo professor e o meu interesse”.

27. “Depende do método do professor; alguns simplesmente ditam a matéria”.

28. “Dependia muito do professor. Estava clara a ligação nestes dois casos com a formação pedagógica do professor. Nos casos em que não havia formação pedagógica o estímulo era para memorizar. Naqueles onde o professor estava melhor preparado, o estímulo era para raciocinar de forma multidisciplinar, inclusive”.

29. “Alguns professores realizam provas que são verdadeiros jogos de memória, já outros, nos estimulam bastante a raciocinar interligando o conhecimento adquirido ao longo dos semestres”.

O quadro e gráficos abaixo evidenciam os percentuais dos respondentes e suas respostas:

**Quadro 8 – A percepção dos alunos sobre a formação docente e os reflexos na aprendizagem**

TURMA	ALUNOS		RACIOCINAR	MEMORIZAR	RACIOCINAR E MEMORIZAR	NÃO RESPONDERAM
159 – X sem.	Homens	07	01	00	01	05
	Mulheres	21	02	03	02	14
159 – XI sem.	Homens	08	02	00	03	03
	Mulheres	06	00	02	02	02
469 – X sem.	Homens	04	01	00	00	03
	Mulheres	05	01	02	00	02
469 – XI sem.	Homens	18	00	01	08	09
	Mulheres	08	00	02	04	02
458 – XI sem.	Homens	03	00	02	01	00
	Mulheres	14	00	02	02	10
179 - X sem.	Homens	13	01	04	02	06
	Mulheres	13	02	00	04	07
179 – XI sem.	Homens	00	00	00	00	00
	Mulheres	04	00	00	01	03
189 e 479 X sem.	Homens	24	03	02	06	13
	Mulheres	34	06	11	08	09
189 – XI sem.	Homens	07	03	03	01	00
	Mulheres	08	02	03	00	03
479 – XI sem.	Homens	13	01	05	04	03
	Mulheres	14	01	05	06	02
489 – X sem.	Homens	07	01	00	04	02
	Mulheres	11	01	03	02	05
489 – XI sem.	Homens	16	03	04	03	06
	Mulheres	15	01	04	05	05
	Homens	120	16	21	33	50
	Mulheres	153	16	37	36	64
	<b>TOTAL</b>	273				

Gráfico 8

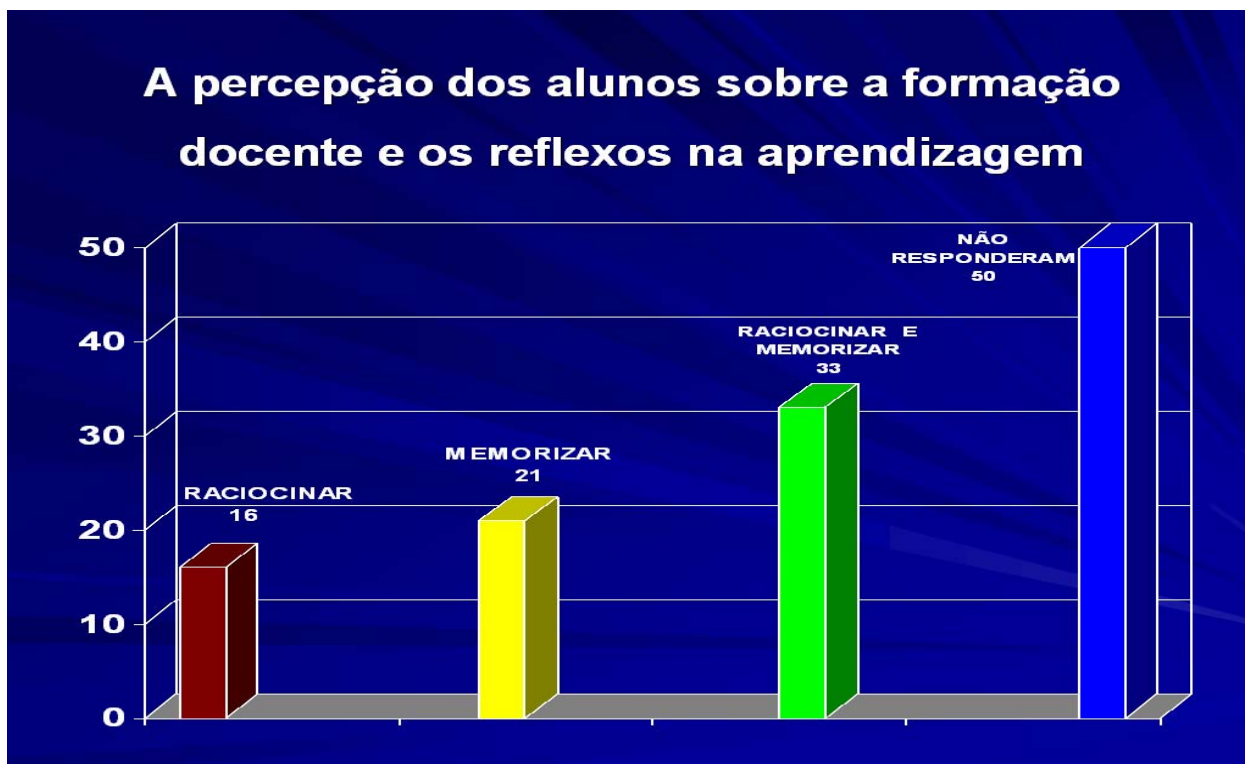
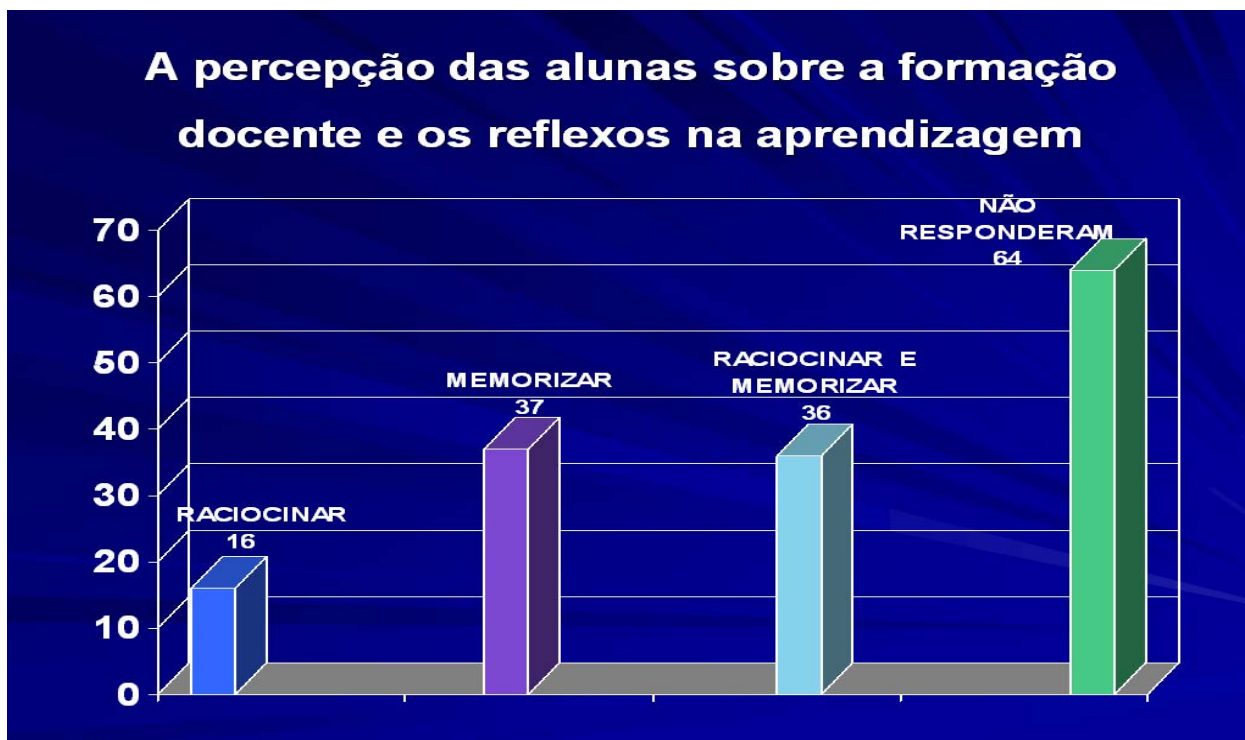


Gráfico 9



Houve quem não se sentisse estimulado nem a raciocinar e nem a memorizar,

Para finalizar, é importante referir que o elevado número de alunos que constou como “não responderam” deve-se ao fato de que suas respostas fugiram da pergunta, que era direta. Estes responderam apenas “sim” ou “não”.

Houve quem não se sentisse estimulado nem a raciocinar nem a memorizar, como se constata na fala abaixo:

30. “(...) a única coisa que sempre aconteceu nas aulas foi o professor jogar a matéria em cima do aluno”.

Também alguns aproveitaram a oportunidade para tecer comentários sobre o conteúdo programático do curso, bem como para sugerir maior atenção à questão da metodologia em sala de aula. Criticaram as aulas predominantemente expositivas e a ausência de maior vinculação/relação com a prática. Um aluno criticou o fato de que no curso de Direito, onde o falar e escrever bem são as principais ferramentas de trabalho, não seja ensinada a língua portuguesa durante todo o curso ou pelo menos em parte dele. Vejamos:

31. “Sinceramente, gostaria que houvesse, para quem cursa Direito, uma reformulação geral na maneira como os conteúdos são ministrados. Notei durante todo o meu curso uma falta extrema de prática e aplicação naquilo que foi dado em aula. É uma calamidade. Pena, mas sinto que poderia ter aprendido muito mais”.

32. “As aulas cansativas e extremamente faladas não fazem qualquer ligação com a prática atual do Direito. Só aprende alguma coisa a pessoa que faz estágio em alguns lugares

e, se isso não acontece (como é o meu caso), impossível aprender algo. Acho necessário que sejam repensadas as formas expositivas das aulas (...). Outra coisa: é mais do que necessário, cadeiras de português durante a faculdade (...)

O Exame da Ordem dos Advogados do Brasil também foi lembrado. É sabido que a prova da OAB vem sendo alvo de inúmeras críticas devido ao baixo número de aprovados em todo o Brasil. Em alguns Estados a situação chega ser uma calamidade.

Naturalmente, aqueles alunos que pretendem inscrever-se nos quadros da OAB preocupam-se com o momento em que terão que realizar esta prova, que ocorre, em geral, logo após a colação de grau. Mesmo aqueles alunos que pretendem seguir carreira de juiz têm esta preocupação porque depois da entrada em vigor da Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004, passou-se a exigir que o Bacharel em Direito aprovado em concurso público de provas e títulos para o cargo de juiz substituto comprove três anos de atividade jurídica. Justifica-se, portanto, a preocupação de alguns alunos com esta prova. Disse um aluno:

33. “(...) as aulas, de uma forma geral, estavam mais voltadas para a exposição e sintetização dos conteúdos em si, com pouca ênfase e aplicação destes a situações práticas, dificultando então a produção de um raciocínio íntegro, em confluência com os conhecimentos adquiridos, prejudicando, inclusive, no meu entender, o rendimento do aluno na prova da OAB, composta por questionamentos eminentemente práticos”.

É oportuno destacar que a Ordem dos Advogados do Brasil, secção do Rio Grande do Sul, costuma encaminhar para a Faculdade de Direito os resultados dos exames para que seja feito o acompanhamento de desempenho dos egressos da PUCRS. Vejamos o quadro abaixo:

**Quadro 9 – Desempenho nos Exames da OAB – 1999 a 2006**

	01		02		03		01		02		01		02		03		01	
	1999		1999		1999		2000		2000		2001		2001		2001		2002	
	Geral	PUC	Geral	PUC	Geral	PUC	Geral	PUC	Geral	PUC	Geral	PUC	Geral	PUC	Geral	PUC	Geral	PUC
<b>Candidatos presentes</b>	1726	344	2589	473	828	146	2151	382	1992	223	1888	169	1688	94	1469	206	1751	124
<b>Candidatos Habilitados</b>	589	174	1551	362	264	46	1058	250	793	92	845	82	821	48	742	156	724	74
<b>% de Habilitados</b>	34 %	51 %	60 %	77 %	32 %	32 %	66 %	79 %	64 %	61 %	44 %	48 %	48 %	42 %	50 %	75 %	41 %	59 %

Os dados mais recentes são os seguintes:

**Quadro 10**

**Desempenho nos Exames da OAB  
– Prova Objetiva Percentual  
de Habilitados (Em %)**

	2003		2004		2005		2006
	2003/1	2003/2	2004/1	2004/2	2005/1	2005/2	2006/1
<b>TOTAL/ PUCRS:</b>	77,0	89,7	90,1	69,3	88,2	49,3	68,6
<b>MÉDIA GERAL DO RS:</b>	52,4	76,7	77,2	51,1	76,4	30,6	50,4

Quadro 11

<b>Desempenho nos Exames da OAB – Prova Prático-Profissional Percentual de Habilitados (Em %)</b>							
<b>Média da PUCRS:</b>	2003		2004		2005		2006
	2003/1	2003/2	2004/1	2004/2	2005/1	2005/2	2006/1
Direito Civil	74,7	67,3	90,5	87,9	81,7	95,2	89,7
Direito Penal	68,5	45,4	93,9	91,1	83,3	81,3	85,9
Direito do Trabalho	93,3	60,7	70,9	85,6	77,5	98,4	95,7
<b>Média Geral do RS:</b>							
Direito Civil	58,7	53,0	75,2	84,7	63,1	83,5	90,2
Direito Penal	42,3	32,1	84,2	68,6	70,8	74,8	83,1
Direito do Trabalho	90,5	43,2	48,6	65,6	57,6	94,8	94,1

Quadro 12

<b>Desempenho nos Exames da OAB – Índice Geral de Aprovação</b>						
	2004		2005		2006	
	2004/1	2004/2	2005/1	2005/2	2006/1	2006/2
<b>TOTAL:</b>	<b>69,2</b>	<b>60,7</b>	<b>70,5</b>	<b>44,5</b>	<b>61,5</b>	<b>57,3 (geral:43,9)</b>

Dizendo desejar deixar registrada a sua colaboração, um aluno deixou a seguinte mensagem:

34. “(...) acredito que deve ter um empenho do professor em mudar o tipo de aula fazendo com que o aluno participe mais, fale mais, vá aos livros e pesquise!”

Essa manifestação vem ao encontro do que Grillo e Mattei (2005, p. 107) escreveram sobre “A Vivência da Prática e da Teoria”. Destacam as autoras

Faz-se necessário, então, que a educação mobilize a participação do aluno, a iniciativa, sem omissão do professor neste processo. O aluno aprende não ao acumular conceitos, exemplos e fatos que o professor apresenta, mas pelo significado que lhes atribui.

Assim, justifica-se a necessidade de uma metodologia que estimule o espírito investigador, o confronto de idéias e não a idéia única (mesmo que exista uma considerada definitiva), a crítica e a autonomia; que procure trabalhar conteúdos (atuais, tradicionais, clássicos), qualquer que seja sua natureza, buscando exemplificá-los e iluminá-los com os significados do aluno; que considere suas respostas como marco de referência de processos cognitivos; que crie condições favorecedoras do desenvolvimento da autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem.

**Finalizam afirmando:**

Confirma-se aí a necessidade de o professor “didatizar” o conteúdo de ensino: os melhores exemplos, as analogias, os casos reais, as problematizações podem transformar, segundo a visão do aluno, “uma aula em branco e preto” numa aula em “tecnicolor”.



## 6 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

É possível afirmar categoricamente que a preocupação com a qualidade do ensino jurídico, no Brasil, sempre existiu, desde a implantação dos cursos. O que se constata através de pesquisas é que a questão de fundo, ou seja, a causa da alegada “crise”, ora é apontada como sendo “culpa” dos alunos (que não se interessam, que não estudam, que não sabem pesquisar, que só desejam o diploma, que não lêem, etc.); ora é por “culpa” dos currículos (que são desatualizados, que engessam o professor, que não se modernizam para acompanhar a evolução da sociedade, etc.); ora por “culpa” dos governantes (que não investem em educação, que não estimulam os professores, que oneram excessivamente as instituições de ensino superior com encargos de todo tipo, etc.); ora por “culpa” das dinâmicas (ou falta delas) em sala de aula (aulas expositivas, seminários inúteis, trabalhos plagiados, mal aproveitamento do tempo, etc.).

Mais raros são os críticos que atribuem os problemas aos professores (porque não têm formação pedagógica, porque não fazem da docência sua profissão e sim “bico”, porque não admitem tratar o aluno de modo mais humano e próximo, pelo excesso de vaidade, etc.). Podemos apontar como exemplos de críticos ácidos que se manifestaram em diferentes épocas sobre o ensino jurídico:

1. Álvaro de Melo Filho, em artigo publicado na Revista da OAB criticando o ensino ministrado nas Faculdades de Direito, assim se manifesta:

O como ensinar é uma questão mais complexa, conquanto os professores de direito são, na maioria, indiferentes e refratários às alterações nos métodos de ensino, o que se agrava com o indisfarçável descompromisso docente, além das idiossincrasias e “guerras de egos” tão comuns no âmbito dos cursos jurídicos.

Como resultado, as ações didáticas tornam-se “rotinas ineficazes”, autoritárias e dogmatizadas, com os loquazes e eloquentes professores de direito unguídos a dizer o certo e o errado, ou a transformar o quadrado em círculo, diante de alunos apáticos e silentes, cingidos à monocultura jurídica e “castrados” em qualquer reflexão crítica ou criativa. Exsurge aqui, com visibilidade, o teatro do ensino jurídico, tendo como enredo um direito pretensamente imutável em que os atores principais são, de um lado, os professores, com imponência verbal, fingindo que ensinam e, de outro, os alunos com subserviência metodológica, fazendo jogo cênico que aprendem. Em resumo, docentes e discentes são cúmplices de uma “farsa bem encenada”.

2. Orlando Gomes, jurista e professor que, durante a I Conferência Nacional da OAB, realizada entre os dias 4 e 8 de agosto de 1958, no Rio de Janeiro, propôs a reforma do ensino jurídico ao palestrar sobre o tema “Reestruturação do Curso Jurídico em Função da Realidade Social Contemporânea do País” disse (1997:13):

Nós, os professores, continuamos a transmitir noções, conceitos e construções jurídicas inaplicáveis às novas estruturas sociais, obedientes a um *currículum* sem funcionalidade didática e prática, presos a Códigos anacrônicos que nos distraem a atenção do estudo de institutos jurídicos florescentes às suas margens, divulgando, enfim, conhecimentos hauridos em livros calcados na dogmática do século passado. O programa de educação do especialista do Direito inspira-se ainda nesse desiderato. Como há cem anos atrás, o candidato a jurista aprende, na faculdade, a doutrina numa seqüência ordenada sob forma lógica, que hoje reflete a imagem de uma sociedade sepultada. Distante da realidade social, a inércia tira-nos a disposição de acolher suas sugestões, anulando faculdades críticas. Tanto nos compraz cultivar o espírito conservador, submissos à rotina, que a nossa missão está a converter-se na faina de amparar instituições anacrônicas como se nos fosse concedido interromper o curso da História, reanimando defuntos, esquecidos de que a História, como a Natureza não conhece ressurreições.

3. Denise Pires Fincato, Doutora de Direito Público, Mestre em Direito Público, professora da Faculdade de Direito da PUCRS, pesquisadora e advogada, que em 10-05-2002 proferiu palestra no Seminário sobre o Ensino Jurídico, promovido pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, intitulada “A Crise do Ensino Jurídico: Propostas de Superação a Partir dos Cursos Jurídicos”, assim se manifestou:

(...) A piorar a situação, há o mau encaminhamento das questões subjetivas (relações interpessoais) que envolvem os sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem: professor e aluno.

Professores desprestigiados socialmente, mal remunerados, obrigados a dispor seu tempo entre dois ou três empregos em prol de uma parca sobrevivência. Desmotivados, psicologicamente cansados (e por vezes enfermos), forçados a buscar em tempo recorde uma qualificação acadêmica (que, por isso, nem sempre resulta assim tão “qualificada”), bem como a aprender da noite para o dia a trabalhar com as tais “novas tecnologias”. Convivem com alunos desmotivados, concomitantemente trabalhadores, estudantes e pais de família, preocupados mais com a obtenção do diploma do que com a construção de conhecimentos. São alunos refratários às técnicas pedagógicas que importam mobilização, pensamento autônomo e esforço investigativo, inseridos num mundo tecnológico e informacional ao extremo e quer vêem seu professor mais como um prestador de serviços assalariado do que como um profissional intelectualizado. Extremos que, para se encontrarem, necessitam um mediador.

Muitos outros exemplos de críticas poderão ser encontrados na obra intitulada OAB – Ensino Jurídico, Diagnóstico, Perspectivas e Propostas, organizada pela Comissão de Ciência e Ensino Jurídico da OAB. Esta Comissão promoveu uma pesquisa composta por quinze perguntas que poderiam ser respondidas individualmente ou em bloco, inteiras ou

parcialmente respondidas ou apenas enunciativas de temas que pudessem suscitar novos vieses no momento das respostas. O resultado deste trabalho foi publicado em 1992, pelo Conselho Federal da OAB, em Brasília.

Os respondentes eram pessoas que nos últimos dez anos tivessem publicado reflexões sobre o tema. Inegavelmente todos os pesquisados são pessoas reconhecidas como *experts* em suas áreas de atuação no Direito e são também professores renomados dos Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais. São eles:

1. Ada Pellegrini Grinover (Crise e Reforma do Ensino Jurídico);
2. Alberto Venâncio Filho;
3. Álvaro Melo Filho (Currículo Jurídico – um modelo atualizado);
4. Álvaro Villaça Azevedo (Formação do Advogado: o que fazer?);
5. Antônio Carlos Wolkmer (Crise do Direito, Mudança de Paradigma e Ensino Jurídico);
6. Benedito Calheiro Bomfim;
7. Celso Campilongo;
8. Cláudio Souto;
9. Fábio Konder Comparato (Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Graduação em Direito);
10. Horácio Wanderley Rodrigues (Ensino Jurídico. Para que(m)? – Tópicos para Análise e Reflexão);
11. João Baptista Herkenhoff;

12. João Maurício L. Adeodato;
13. João Ricardo W. Dornelles;
14. Joaquim Arruda Falcão (O Ensino Jurídico e a Ordem dos Advogados do Brasil);
15. Jonathas Silva;
16. José Eduardo Faria (O Ensino Jurídico);
17. José Reinaldo de Lima Lopes;
18. José Ribas Vieira (Desafios e Prioridades para a Reforma do Ensino Jurídico no Brasil);
19. Leonel Severo Rocha (A Racionalidade Jurídica e o Ensino do Direito);
20. Luciano Oliveira (Ilegalidade e Direito Alternativo: Notas para evitar alguns equívocos);
21. Luis Alberto Warat (Confissões Pedagógicas diante da Crise do Ensino Jurídico);
22. Marília Muricy (Notas sobre a Ciência e o Ensino Jurídico);
23. Miguel Pressburger;
24. Paulo Lopo Saraiva (A OAB e o Ensino Jurídico);
25. Plauto Faraco de Azevedo;
26. Roberto A. O. Santos;

27. Roberto Kant de Lima;
28. Roberto Rosas (Avaliação dos Cursos Jurídicos);
29. Ronaldo Rebello de Brito Poletti;
30. Solange Souto;
31. Tércio Sampaio Ferraz Júnior;
32. Walter Ceneviva.

Assim, deslocando de um para outro sujeito ou causas, encontramos nas respostas algumas referências, diretas ou indiretas, à formação dos professores.

Horácio Wanderlei Rodrigues (2005, p. 110), por exemplo, ao tratar do “corpo docente: titulação, concurso e avaliação”, afirma:

(...) Mas é necessário que se exija dos candidatos à docência um mínimo de preparo para o exercício dessa atividade. Isso inclui, pelo menos, uma preparação didático-pedagógica adequada (a atividade docente é diferente das de advogado, juiz ou promotor de justiça) e um domínio razoável (especialização) do conteúdo da disciplina que vai ser ministrada.

Os autores que tratam da importância da formação dos professores para o ensino do Direito em geral apontam que para este mister são necessárias habilidades, saberes ou competência. Passaremos a examinar cada uma destas qualidades exigíveis ao professor.

## 6.1 HABILIDADES, SABERES OU COMPETÊNCIAS?

### 6.1.1 Habilidades

A palavra “habilidade” indica qualidade ou característica de quem é hábil (HOUAISS, 2006). Hábil, palavra classificada como adjetivo de dois gêneros, significa (aquele) que tem a mestria de uma ou várias artes ou um conhecimento profundo, teórico e prático de uma ou várias disciplinas; diz-se de quem tem uma disposição de espírito e de caráter que o torna particularmente apto para resolver as situações que se lhe apresentam ou para agir de maneira apropriada aos fins a que visa; astucioso, sutil, manhoso; esperto, sagaz; dotado de habilidade e rapidez; destro, ligeiro; que atende ao estabelecido por lei, regulamento, etc.; que atende ao estabelecido por lei para produzir determinados efeitos jurídicos. Habilidade, substantivo, que significa (aquele ou aquela) que revela habilidade, que é destro, capaz, jeito; hábil.

Antes de abordar as habilidades que o professor do Direito deve possuir, Roberto A. R. de Aguiar (doutor em Filosofia do Direito e professor titular aposentado da Faculdade de Direito da UNB, assessor da UNESCO, consultor jurídico do governo do Distrito Federal e Secretário de Segurança Pública do Distrito Federal e do Rio de Janeiro), analisou o perfil do aluno das Faculdades de Direito (2004, p. 205). Diz o referido autor que

(...) os estudantes de direito pertencem, em grande parte, ao que poderíamos chamar de pequena burguesia, no máximo à classe média. Podemos encontrar proletários ou alta burguesia nos corpos discentes das escolas de direito, mas ambos os estratos são minoritários.

E segue:

Assim o espírito que domina essa população é o de ascensão social, de busca de segurança e de inserção dentro de um imaginário mercado. Essas características mostram a dificuldade de termos estudantes renovadores, pois seus estratos sociais tendem a ser conservadores e suas contestações correm o risco de ser infantis ou dirigidas para o periférico.

Justificando o seu entendimento, Aguiar refere que os estudantes de Direito são oriundos de um ensino fundamental e médio *problemático e decadente*, onde os professores

não são atualizados, nem nas escolas públicas nem nas privadas, onde o hábito da leitura crítica não é praticado, onde inexiste a alegria de pesquisar, onde cada um pensa em si e o *desejo de participar da sociedade passa longe das cabeças e corações dessas entidades tayloristas, pouco atraentes e sem viço.*

Diz Aguiar (2004, p. 207-208):

Quando adentram nos cursos de direito, os estudantes, em grau maior ou menor, estão abertos para o encanto, à transformação e o inesperado, mas a monotonia, a linearidade e o texto, que marcam nossas faculdades, as lacunas formativas e informativas vão amortecendo seus sentidos utópicos, embotando suas capacidades de sonhar e limitando seus horizontes existenciais e profissionais. Os estudantes de direito, salvo as exceções de sempre, adentram nos cursos com vocabulário pobre, com um universo lingüístico que transita do mundo da palavra para o da imagem, o que demonstra carência de leituras e exposição excessiva à televisão. Quem tem vocabulário pobre, e pouco lê, vai desembocar na procura das fórmulas feitas para enfrentar questões jurídicas, vai copiar, no lugar de criar, vai ter pouca habilidade de entender o mundo que cerca a questão tratada, os elementos que a compõem e as alternativas de resolução dos problemas que apresenta.

Concluindo a crítica, o autor menciona que se as Faculdades de Direito *não acordarem para isso, estarão desenvolvendo uma tarefa eficaz para envelhecer precocemente nossa juventude.*

Parece razoável supor que a maioria dos professores das Faculdades de Direito concordaria com as críticas que Aguiar faz aos alunos do curso de Direito.

O interessante é que esse autor também tece críticas incisivas aos professores. Esta pesquisa já demonstrou que com elas os alunos também concordariam.

Ele inicia dizendo que tanto as instituições públicas quanto as privadas passam por sérios problemas. Basicamente, as públicas sofrem com a questão do desmonte das instituições, da falta de verbas, do pouco estímulo à pesquisa, da contratação de professores substitutos quando os titulares se aposentam para fugir das reformas previdenciárias lesivas que atropelam os direitos adquiridos dos professores de carreira.

O problema vivido pelas instituições particulares é muito complexo: concorrência (excesso de instituições), escassez de alunos, ausência de pesquisa (a produção do saber é

ignorada porque só pensam em reproduzir, *e mal, o que já é sabido*), falta de boas bibliotecas, as apostilas reeditadas há décadas, estilo das aulas à moda de Coimbra, entre outros tantos.

As instituições comunitárias ou religiosas também sofrem com a concorrência desleal de grupos que vêem a educação como um investimento sem risco, mesmo que o resultado final seja de baixa qualidade.

Proliferam os cursos privados onde os professores são *improvisados sem nenhuma percepção de sua missão de educadores, tornando-se com o tempo, discursadores que passam informações requentadas e repetitivas*. Diz Aguiar (2004, p. 211):

Há um falso pressuposto nessas escolas: o de que um bom advogado, juiz ou promotor da região poderá se transformar em professor eficiente. Esses profissionais são jogados nas salas de aula e deverão, por via da empiria, criar alguma relação com os alunos que ali estão em busca da compra da mercadoria oferecida: o diploma.

Para Aguiar existem ainda outras circunstâncias internas que colaboram para dificultar ainda mais a situação do ensino do Direito: é que na maioria dos cursos de Direito a atividade docente é *desarticulada*, ou seja, não há concatenação dos conteúdos programáticos, constituindo um *feudalismo gnosiológico*, visto que cada professor desenvolve o “seu” conteúdo sem se importar com o que *está acontecendo com as outras aulas e sem atentar com a formação dos estudantes*.

E continua Aguiar (*ibidem*, p. 211-212):

Os professores são condenados a serem repassadores de leis e nunca cientistas e pedagogos do direito. São homens e mulheres das letras, do livro, embora não adestrados a sua leitura rigorosa. Isso significa uma repetição tediosa ou aulas que só poderão ter algum encanto em função da vivacidade ou erudição personalíssimas de cada docente (...). Ora, se o conteúdo é pobre e não se renova, não haverá metodologia que possa resolver a questão do ensino.

Roberto Aguiar admite que, neste quadro, exceções podem acontecer:

Dentro dessa situação absurda, é preciso ressaltar a presença de pessoas com garra, que suprem todas essas dificuldades por via de um autodidatismo movido pelo desejo de colaborar com os alunos e pela disposição de avançar nos conhecimentos, apesar da olímpica indiferença dos órgãos maiores das instituições onde trabalham.



Os alunos que participaram desta pesquisa teceram críticas à formação dos seus professores e ao curso, de maneira ampla, as quais vêm ao encontro do pensamento do professor Aguiar, que sugere inúmeras habilidades (gerais) que os docentes devem (ou deveriam) possuir para bem se desincumbirem da sua missão em qualquer área do conhecimento e de atuação. São elas:

- Habilidades de se relacionar;
  
- Habilidades de pensar;
  
- Habilidades de enxergar;
  
- Habilidades de fazer.

Para Aguiar (2004, p. 56-66), as habilidades para se relacionar implicam outras “capacidades”, que são: a capacidade de encantar, de se adaptar, de retórica e jogo, de estratégia e tática, de identificação de problemas, de estar atento, de entender o outro, o mundo e a si mesmo, de organização e articulação, de jogar e assumir riscos e de conviver com a diversidade.

As habilidades de pensar implicam, segundo Aguiar (*ibidem*, p. 67-81), a capacidade de questionar, de criar, de enriquecer o repertório, de trabalhar linguagens, de operar com lógicas, de interpretar (o mundo, as normas, os conflitos, os outros e a si mesmo), de criar novos pressupostos, de conviver com as transformações, de refletir sobre o acumulado, de analisar e sintetizar, de trabalhar com a quantidade e a qualidade, de reter e memorizar.

As habilidades de enxergar (*ibidem*, p. 82-92) relacionam-se com a capacidade de aguçar os sentidos (ser humano, natureza e si mesmo), de enxergar o outro sob um ângulo diferente, de se livrar dos *standards*, de estar atento (ao estético, ao ético, ao cruel, ao singular, ao maravilhoso), a interioridade humana, o imenso e o complexo, o pequeno e o local.

As habilidades de fazer (AGUIAR, 2004, p. 93-107) implicam as capacidades de realizar tarefas, de criar produtos e artefatos, de usar tecnologias, de criar tecnologias, de adaptar tecnologias, de escrever (de ter coerência no escrito, de comunicar e de ter estilo), de falar, de convencer, de agir e pensar multidisciplinarmente, de relacionamento, de jogar, de (se) organizar.

Afora estas habilidades genéricas, existem outras que são específicas e podem ser analisadas sob o ponto de vista dos alunos, dos professores, das direções das Faculdades de Direito, da administração superior das universidades, etc.

### 6.1.2 Saberes

Outros autores preferem usar a palavra “saberes”. Paulo Freire é um exemplo.

Freire (1996, p. 22-23), escrevendo sobre os “Saberes Necessários à Prática Educativa”, diz:

(...) É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

(...) quem forma se forma e re-forma ao reformar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar é ação* pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.

Para Paulo Freire, ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a

educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Outro autor que prefere a expressão “saberes” é Edgar Morin (2003). Morin classificou “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, explicando que sua obra *não é um tratado sobre o conjunto das disciplinas que são ou deveriam ser ensinadas*. Morin pretende *expor problemas centrais ou fundamentais que permanecem totalmente ignorados ou esquecidos e que são necessários para se ensinar no próximo século*.

Morin aborda “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro” em exatamente sete capítulos. São eles:

- 1°. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão;
- 2°. Os princípios do conhecimento pertinente;
- 3°. Ensinar a condição humana;
- 4°. Ensinar a identidade terrena;
- 5°. Enfrentar as incertezas;
- 6°. Ensinar a compreensão;
- 7°. A ética do gênero humano.

Para Morin, somos “cegos” sobre a forma como se dá o conhecimento, que mecanismos fazem com que o cérebro aprenda, que conexões mentais, culturais, psíquicas podem nos levar ao erro e às ilusões. Precisamos ter o conhecimento sobre o conhecimento. Também podemos ficar cegos de ódio, raiva, por amor, amizade, paixões. Estes sentimentos nos levam a erros e a ilusões e devemos estar preparados para enfrentá-los.

O autor também repudia o conhecimento fragmentado e que, *de acordo com as disciplinas, impede freqüentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituído por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto.*

Segue Morin, dizendo que o *ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico.* Sendo assim tão complexo, deveria ser ensinada a condição humana para que, se conhecendo o homem, se pudesse entender a diversidade de tudo que é da natureza humana.

Pelos mesmos motivos, deveria ser ensinada a história planetária para, assim, mostrar que *todos os seres humanos partilham um destino comum.*

Para Morin, *é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza.* A partir desta afirmação, o autor defende a idéia de que estar consciente das incertezas faz com que o ser humano desenvolva estratégias que permitam enfrentar o inesperado.

Ensinar para a compreensão exige a reforma do pensamento e das mentalidades. Ensinando a compreensão entre os seres humanos teríamos o fim do racismo, da xenofobia, do desprezo. O efeito prático seria o mesmo daquele obtido com a educação para a paz.

Afirma o autor que “a educação deve conduzir à antro-po-ética, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie”. Assim, para o terceiro milênio é necessário estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a humanidade como comunidade planetária.

O “desafio dos desafios”, segundo Morin,

(...) é a reforma do pensamento que permitirá o pleno emprego da inteligência para responder a estes desafios e que permitirá a ligação das duas culturas afastadas. Trata-se de uma reforma, não programática, mas paradigmática, que diz respeito à nossa aptidão para organizar o conhecimento (...). A reforma do ensino deve conduzir à reforma do pensamento e a reforma do pensamento deve conduzir à reforma do ensino.

Um outro estudo sobre “Saberes Docentes, Identidade Profissional e Docência” (ENRICONE; GRILLO, 2005) menciona que, entre os docentes surgem, com frequência, estas interrogações: *O que o professor precisa saber para ensinar? Porque o professor faz o que faz em sala de aula? E lança uma provocação: você gostaria de se ter como professor?*

Seguem as citadas autoras:

Tais questões, embora recorrentes no cotidiano, são preocupantes e estão indicando indefinições em relação à docência. Revelam o desconhecimento de um núcleo de saberes específicos que constituem o cerne da profissão docente, bem como a fragilidade da identidade profissional. Nestes casos, o professor ensina sem ter clareza sobre o que é ser professor e, como consequência, muitas vezes age com autoritarismo ou como refém do aluno, pela insegurança na tomada de decisões que a identidade profissional autoriza.

Dois professores espanhóis, Ariza e Toscano, ao estudarem “El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas” (MOROSINI, 2001) relatam que estão trabalhando em um projeto curricular com uma série de hipóteses sobre o conteúdo de novos saberes desejáveis ao professor. Entendem que:

1. El profesor de una disciplina específica debería conocer en profundidad el objeto de estudio, los problemas, las leyes e las teorías fundamentales de dicha disciplina, así como los conceptos “puentes” con otras próximas, de las cuales debería participar en proyectos interdisciplinares con profesores de otras especialidades.
2. Debería conocer la historia de la ciencia, centrándose en su disciplina, pero estableciendo conexiones en cada período histórico con el estado de la cuestión en otras ramas del saber (...)
3. (...) debería haber sido iniciado en la investigación, de manera que tuviera cierta comprensión práctica de lo que significa la metodología científica, tanto en sus aspectos más generales, como en aquellos otros más relacionados con la disciplina en que está especializado.
4. (...) debería una cierta concepción epistemológica acerca de la ciencia, del método científico y de las otras formas de conocimiento, según la cual el conocimiento científico-disciplinar no fuera un conocimiento neutral, absoluto y superior, sino relativo, evolutivo y condicionado históricamente y socialmente, con un determinado contexto de producción y de aplicación, dentro del cual posee un cierto rasgo de validez.

Estes saberes retirados de um rol de dez, mapeados pelos professores acima referidos, são, como todos os citados anteriormente, perfeitamente desejáveis ao professor do ensino jurídico.

### 6.1.3 Competências

Conceituar “competência” é missão extremamente difícil, senão impossível. Como tantas palavras da língua portuguesa, esta também é polissêmica e pode ser empregada com muitos significados.

Encontramos a palavra competência usada no singular, mas também no plural – “competências”.

Quem estudou com profundidade os diversos significados da expressão competência/competências foi a filósofa e professora Terezinha de Azeredo Rios, ao escrever sua tese para doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 2000. A tese resultou na publicação de um livro intitulado “Compreender e Ensinar – Por uma docência da melhor qualidade”, publicada pela Editora Cortez, em 2002.

Rios (2002, p. 76) refere que o termo “competências”, no plural, começou a ser utilizado nas obras de alguns teóricos da educação franceses, especialmente, e passou a constar também em documentos oficiais na educação brasileira. Um exemplo desta apropriação pela legislação brasileira pode ser extraído da Resolução n. 9, de 29 de setembro de 2004, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Direito que diz no art. 2º:

(...) a organização do curso deve se expressar através do seu projeto pedagógico e abranger os seguintes aspectos: o perfil do formando, **as competências** e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de conclusão de curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso *sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico* (Grifo nosso).

Rios refere que *competências* passaram a ser exigidas de profissionais de todas as áreas ou de alunos em todos os cursos e em todos os níveis de aprendizado.

Rios cita Perrenoud (2000: 14), para quem os professores necessitam possuir dez “competências” que são:

1º. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;

- 2°. Administrar a progressão das aprendizagens;
- 3°. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4°. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- 5°. Trabalhar em equipe;
- 6°. Participar da administração da escola;
- 7°. Informar e envolver os pais;
- 8°. Utilizar novas tecnologias;
- 9°. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10°. Administrar sua própria formação contínua.

Perrenoud explica que não abordou as habilidades *mais evidentes que permanecem atuais para “dar aulas”*, mas o mais importante que é enfatizar o que está mudando, e, portanto, *as competências que representam mais um horizonte do que um conhecimento consolidado.*

O conceito de competência utilizado pelo autor designa *uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.* Assim, competências não são “saberes” mas *mobilizam, integram e orquestram tais recursos.*

Para Rios (2002, p. 76):

competências são *capacidades* que se apóiam em *conhecimentos.* A *capacidade* de envolver alunos em suas aprendizagens, por exemplo, vai requerer *conhecimento* do desenvolvimento cognitivo dos alunos, o *conhecimento* do conteúdo que as vai levar ao aluno, etc.

O termo “competência”, diz Rios (2002, p. 78-88) é usado ora como sinônimo de outros termos como capacidade, conhecimento, saber, etc., ora contendo esses mesmos termos em sua significação. Explica, ainda, que o termo “competências”, no plural, vem substituir alguns outros: saberes, habilidades, capacidades, etc. A competência guarda o sentido de saber fazer bem o dever. A competência se revela na ação. É por isso que se fala saber fazer bem.

Indagando o porquê desta “substituição”, esclarece a autora que não se dá em razão do esgotamento da significação, mas que é indicativa de um movimento que se dá no interior tanto da reflexão quanto da prática educativa e profissional (*ibidem*, p. 85).

Para Rios, a noção de competência se traduzia, pois, numa articulação estreita entre uma dimensão *técnica* e uma dimensão *política* (*ibidem*, p. 86).

Definindo *competência*, continua Rios (*ibidem*, p. 89-90):

(...) não posso qualificar de competente o professor que apenas conhece bem o que precisa ensinar ou que domina bem alguns recursos técnicos ou que tem um engajamento político, é militante do sindicato de sua categoria profissional. Não faço referência a uma “competência técnica”, uma “competência política” ou uma “competência ética” – não se trata de três competências, mas de três componentes de uma competência. O *conjunto* de propriedades, de caráter técnico, ético e político – e também estético, como procurarei demonstrar é que define a competência.  
(...) Mais ainda: que além dos saberes *a ensinar*, necessita dominar saberes *para ensinar*.

## 6.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE DIREITO

A Câmara de Educação Superior, integrante do Conselho Nacional de Educação, publicou a Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004 (Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17), contendo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, que permanecem em vigor até a presente data, devendo ditas regras serem observados pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular.



O parágrafo primeiro do artigo 2º desta Resolução trata do Projeto Pedagógico do curso e diz que

(...) além da clara concepção do curso de direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I – concepção e objetivos gerais do curso, **contextualizados** em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II – condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III – cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV – formas de realização da interdisciplinaridade;
- V – **modos de integração entre teoria e prática**;
- VI – formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII – **modos de integração entre graduação e pós-graduação**, quando houver;
- VIII – **incentivo à pesquisa e à extensão**, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX – concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;
- X – concepção e composição das atividades complementares;
- XI – inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

(...)

Parágrafo 2º. Com base no princípio da educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

**Artigo 3º.** O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania (Grifo nosso).

**Artigo 4º.** O curso de graduação em Direito **deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:**

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

(...)

**Artigo 12.** As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Ensino Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

**Artigo 13.** Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria Ministerial n. 1886, de 30 de dezembro de 1994 e demais disposições em contrário.

Constata-se, assim, que as Diretrizes Curriculares deixam um amplo espaço para a oxigenação dos cursos jurídicos no sentido de modernização e atualização. Estas mudanças passam pelo Projeto Pedagógico do Curso, pelo corpo diretivo e docente das instituições de ensino do Direito. O trabalho conjunto de todos os integrantes do corpo docente, articulado com o desejo de quebrar o velho paradigma da tradição no ensino jurídico, mostra-nos que é viável termos um ensino do Direito mais atual, contextualizado com a sociedade em que vivemos e que melhor atenda aos anseios dos alunos, seus principais interessados. Os alunos também precisam despertar para o fato de que professor algum, por mais genial que seja, conseguirá colocar o conhecimento dentro do seu cérebro como se assenta um tijolo no muro em construção. Ou seja, se todos quiserem, juntos, poderão fazer um ensino jurídico mais em “tecnicolor” do que em “preto e branco”, parafraseando Grillo.

Certamente essa reformulação não será fácil porque a complexidade permeia o ensino jurídico em razão dos diferentes sujeitos que devem interagir e congregar esforços para alcançarem o objetivo que é a elevação da qualidade.

Freire (2000, p. 111), com sua sapiência costumeira, escrevendo sobre “Educação e Esperança”, diz:

(...) Não gostaria de discutir a esperança na prática educativa como se ela fosse algo estranho, como se vivê-la esperançasada ou desesperançasadamente fosse um problema exclusivo dos sujeitos, afetando-a apenas adjetivamente.

(...) O que quero dizer é o seguinte: uma coisa é a ação educativa de um educador desesperançasado e outra é a prática educativa de um educador que se funda na interdisciplinaridade. O primeiro nega a essência de sua própria prática enquanto o segundo explicita uma certa opção metodológica e epistemológica. Em outras palavras, aquele contradiz o caráter natural da educação, o último a experimenta de um certo ponto de vista.

(...) A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é educação.

Ao analisar a docência universitária no Brasil, Morosini (2001, p. 11-30) reporta-se à formação acadêmica do professor de ensino superior e menciona que “a principal característica de formação de professor do ensino superior, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio”.

Bastos (2000, p. 333), falando sobre a necessidade de as Faculdades de Direito deixarem-se ser centro de transmissão de conhecimento jurídico e não como produtores de conhecimento jurídico, diz:

O professor fala de códigos e o aluno aprende (quando aprende) em códigos. Este fato, somado ao desinteresse didático dos docentes (o conhecimento jurídico tradicional é um conhecimento dogmático e as suas referências de verdade são ideológicas e não metodológicas), explica porque a pesquisa jurídica nas faculdades de Direito, na graduação (o que poderia, inclusive, justificar, pelo nível preliminar do aprendizado) e na pós-graduação é exclusivamente bibliográfica e legalista (...). Esta realidade precisa ser mudada se desejarmos alterar o *status quo*. Com esperança, mas também com perseverança.

### 6.3 A EDUCAÇÃO NO TERCEIRO MILÊNIO

Em 1998 foi publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, a obra “Educação: Um Tesouro a Descobrir – Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, coordenado por Jacques Delors.

Esse relatório trouxe as teses defendidas por inúmeros educadores de diversas partes do mundo. Concluíram que, em um mundo cada vez mais complexo, repleto de diversidades e desafios, parecia (parece) bastante oportuna a construção de um novo conceito de educação para o terceiro milênio.

Delors usa a metáfora dos quatro pilares, básicos e fundamentais, para a educação do futuro. São eles:

1. Aprender a Conhecer;
2. Aprender a Viver Juntos;
3. Aprender a Fazer;
4. Aprender a Ser.

Os quatro pilares para a educação do futuro foram tratados na segunda parte do relatório, capítulos 4 e 5, sob a denominação de “Princípios”.

O capítulo 4 inicia com a afirmação de que o terceiro milênio será o século das grandes transformações sociais e que a educação terá a obrigação de transmitir *saberes e saber-fazer evolutivos adaptados à civilização cognitiva* (DELORS, 2001, p. 89), isto em razão da evolução alcançada graças à tecnologia que hoje possibilita a circulação e o armazenamento de informações do mundo inteiro. Do mesmo modo, caberá à educação fazer com que a pessoa desenvolva em si mecanismos de filtragem para a depuração das informações que lhe chegarem em excesso. A idéia de que a pessoa estuda, se forma e pode parar de estudar, deverá ser abandonada de todo, porque o conhecimento, em verdade, nunca se completa. A pessoa humana é também sujeito de um aprendizado que nunca se completa e assim deve aproveitar todas as oportunidades que a vida lhe oferecer, desde a mais tenra idade até a velhice para adquirir, explorar, conhecer, atualizar e construir seu conhecimento.

Delors refere que, para responder ao conjunto da sua missão, a educação deverá se organizar e se assentar em quatro pilares que são os pilares do conhecimento, fundamentais para os indivíduos. O autor enfatiza que estes pilares possuem inúmeros pontos de contato, de modo que se poderia concluir que formam um sustentáculo único para a educação.

A educação formal, como regra, baseia-se no aprender a conhecer e no aprender a fazer, este último menos utilizada do que o primeiro. O relatório sugere que os outros dois pilares devem ser também desenvolvidos e integrados ao ensino dito “formal”, a fim de que a educação seja efetivamente uma experiência global e que a pessoa sinta, verdadeiramente, que deve se educar ao longo de toda a sua vida, porque isto a tornará uma pessoa melhor, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo, uma vez que ela faz parte de uma sociedade.

Delors crê que a educação do terceiro milênio deverá ter seu conceito alargado e que todos os educadores *deverão descobrir, reanimar e fortalecer o tesouro escondido em cada um de nós* (*ibidem*, p. 90).

O caráter instrumental da educação, isto é, de que a pessoa estuda para obter um fim, geralmente, de natureza econômica, deverá ser substituído por outro, qual seja, a realização pessoal como um todo.

Assim, *aprender a conhecer* visa propiciar à pessoa que tenha o *domínio dos próprios instrumentos do conhecimento*, tanto como um meio para desenvolver capacidades dentro do mundo (sociedade) onde está inserido, como também, finalidade, isto porque o conhecimento deve ser um exercício de prazer e não uma pesada obrigação.

Os “saberes utilitários” devem ser abandonados para dar lugar às alegrias do conhecimento e da pesquisa individual (DELORS, 2001, p. 91). Este prazer pela descoberta e o conhecimento devem ser estimulados e assegurados para todas as crianças para que cresçam e se tornem adultos curiosos intelectualmente, críticos e capazes de discernir de forma autônoma e consciente.

O autor pondera, ainda, sobre a impossibilidade e inutilidade de se conhecer tudo, mas salienta que a especialização é benéfica se acompanhada de *cultura geral* que permita a comunicação e o relacionamento entre as pessoas em seu meio e fora dele.

As pessoas deverão *aprender a fazer* não somente com vista à preparação para uma tarefa específica ou fabricação de algum objeto. Deverão, isto sim, ir além, desenvolvendo qualidades que façam diferença como capacidade de comunicação, de conviver em grupo, de solucionar conflitos, desenvolver a intuição, a capacidade de julgar, etc.

A escola deve preparar o aluno para a idéia de não-violência, respeito às diferenças e o despertar da espiritualidade. Ou seja, a escola tem uma missão de desenvolver capacidades, tanto no espírito como no corpo. Refletir sobre si faz com que a pessoa se descubra e, descobrindo-se, descobrirá o outro e, deste modo, passará a ser um cidadão melhor, quer seja na sua família, quer seja na sociedade em que vive.

Por fim, o autor ressalta que a idéia de educação para toda a vida deverá ser assimilada por todos e que educação não ocorre unicamente nos bancos escolares, pois a sociedade nos oferece diariamente inúmeras oportunidades de aprendizado.

Encerrando, Delors (*ibidem*, p. 101-102) deixa “pistas e recomendações” que sintetizam o seu pensamento e dos Comissários sobre os quatro pilares que sustentam a educação ao longo de toda a vida. São eles:

*Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

*Aprender a fazer*, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

*Aprender a viver juntos*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

*Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Concordando com Delors, Juan José Mosquera, em palestra proferida no Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de 2004, na PUCRS, disse que:

(...) a educação é a esperança das sociedades em todo o mundo. Quem desejar ser um bom educador deverá ser flexível, fluido. A rigidez mata o bom educador. É importante saber ensinar; porém, o principal é saber fazer uma educação voltada para o futuro. Este é o desafio!”.

Mosquera encerrou a palestra afirmando: “(...) ensinar é ajudar a mudar as condições externas para melhorar a aprendizagem. O afeto e o estímulo são fundamentais para a aprendizagem”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos de fazer, inicialmente, uma confissão: tivemos muita satisfação ao realizar esta pesquisa. Aliás, uma imensa satisfação. Esta começou muito antes do início deste trabalho. Em verdade, iniciou no dia 04 de março de 2004, quando aconteceu o 1º Seminário do Mestrado para alunos ingressantes no Programa de Pós-Graduação daquele ano. Aquele dia foi um dos mais felizes da nossa vida. Exagero, dirão alguns. Podemos assegurar que não. Foi um dia de muita emoção e muitos sentimentos. Na medida em que os professores do Programa de Pós-Graduação foram se apresentando, falando um pouco de si e da sua atividade docente, pensávamos na felicidade que estávamos vivendo por estar ali, no quanto queríamos aproveitar aquela oportunidade de crescimento e no quando iríamos aprender com todos aqueles mestres e doutores, autores de tantos livros e publicações reconhecidas pelas melhores academias no Brasil e no exterior.

Observamos que alguns colegas também estavam emocionados e mal podíamos esperar pelo dia seguinte para podermos mergulhar naquele mundo. Quase um Admirável Mundo Novo, citando o título da famosa obra de Aldous Huxley. Um mundo que era totalmente diferente daquele de onde vínhamos: do mundo do Direito para o mundo da Educação.

O tempo passou e confirmou as nossas expectativas. No início, quando pensávamos no projeto de pesquisa, ingenuamente, chegamos a pensar que não haveria tanta bibliografia sobre o tema da nossa investigação. Que engano! Foram dois anos de leituras sobre educação em geral, ensino jurídico, legislação de ensino, pareceres, resoluções, artigos sobre formação de professores, metodologias, didáticas, avaliações, seminários, congressos...

Porém, quando se faz algo prazeroso, o tempo passa veloz e logo estávamos às voltas com o projeto de pesquisa. Nos momentos seguintes, aplicando o instrumento para professores, nossos colegas, alunos, e depois, analisando os conteúdos, fragmentando, unificando, escrevendo, categorizando... reescrevendo... reescrevendo.

O que emergiu deste trabalho, poderá, quem sabe, ajudar a muitos professores, não importando o quanto experientes ou inexperientes sejam na arte de ensinar. Os do ensino do Direito, especialmente, mas não somente estes, porque “professor” é sempre professor e de uma forma ou de outra todos vivem as mesmas agruras, não importando em que área do conhecimento atuem. Certamente os diretores das Faculdades de Direito e os coordenadores de departamentos ou de curso, onde existirem, também poderão refletir sobre as manifestações dos professores e dos alunos aqui reproduzidas e delas tirarem algum proveito, notadamente, quando estiverem pensando em revisar o projeto pedagógico, os conteúdos programáticos, metodologias e formas de oxigenar o curso para deixá-lo mais interessante, vivo e colorido.

Se aceitarmos como premissa que navegamos num mar de incertezas, poderíamos afirmar que “certamente” algumas medidas poderiam ser tomadas – já – com o intuito de que se alcançasse maior qualidade dos cursos de Direito.

É urgente que as instituições de ensino do Direito criem serviços de apoio pedagógico aos professores e que estes recebam um treinamento e/ou capacitação docente para que iniciem a atividade com mais segurança e tranquilidade. Este serviço deveria fazer o acompanhamento dos professores iniciantes por certo tempo para auxiliá-los em suas dificuldades, bem como funcionar permanentemente como auxiliar das direções em questões pedagógicas.

A professora Marlene Grillo (*in* ENRICONE, 2004, p. 75) diz que

(...) não existe manual de Didática que apresente um modelo de docência a ser seguido com soluções para o ensino porque não existe, igualmente, um problema originado de uma causa única, relativa a uma só questão.

Tem razão a professora, porque os problemas que envolvem o ensino jurídico são complexos demais e possuem raízes profundas na tradição e no conservadorismo. Mas não



deve ser por tais motivos que devemos desistir de implementar mudanças e ousar fazer diferente. Quebrar o paradigma da tradição no ensino do Direito é imperativo.

A PUCRS já disponibiliza este serviço através do Setor Didático Pedagógico – SEDIPE, que vem realizando periodicamente cursos de capacitação docente com temas da maior relevância: avaliação, metodologias, inovações tecnológicas. Porém, é lamentável que a frequência dos professores da Faculdade de Direito, em percentuais, seja tão insignificante.

Mudanças se fazem necessárias com urgência e são muitas.

A primeira delas passa, sem dúvida, pelo reconhecimento de que frequentar capacitações docentes não diminui ninguém. Ao contrário, os momentos de convívio com outros professores nos fazem crescer ouvindo as experiências de colegas, debatendo idéias, problemas, conhecendo as realidades de outros cursos, nos identificando e fortalecendo como profissionais de mesmos ideais. O conhecimento necessita ser atualizado, renovado e contínuo. Precisamos quebrar o paradigma de que “no Direito” quem ensina não é professor, mas sim, juiz, desembargador, advogado, defensor público, etc.

Precisamos reconhecer que, debaixo do teto da universidade, todos somos professores e, assim sendo, todos precisamos de reciclagem e educação continuada e, além disto, estamos todos submetidos às mesmas regras, missão e projeto pedagógico institucional.

Outra mudança urgente passa pela análise de todos os conteúdos dos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais. Não é possível continuar havendo sobreposição de conteúdos, ou seja, os professores não devem ficar se repetindo em assuntos porque o tempo poderia ser mais bem aproveitado. Que os conteúdos sejam complementares se entende. Mas, quanto tempo é perdido nas salas de aulas com repetições inúteis? Não seria melhor fazer aquilo que todos os alunos anseiam: trazer a prática para a sala de aula? Mas não somente a prática travestida de “estórias” de sucesso (é interessante observar que raramente se ouve relatos onde o professor, como profissional do direito, fracassou!). Como se não fosse possível aprender também com os erros!

Outra medida salutar seria a inserção de disciplinas que são “novidades” no Direito. Mas não somente as novidades. Como pensar hoje em uma matriz curricular do curso de

Direito que não traga a disciplina de Propriedade Intelectual, por exemplo? Num mundo que está se afundando em pirataria, desrespeito aos direitos individuais e coletivos, como não falar nesta disciplina? Como não mostrar aos alunos que a pirataria é a mais absurda forma de atingir a educação, a saúde pública, a segurança pública, o emprego? Como não falar em Direito Previdenciário? Em Direito do Consumidor? Como não pensar em uma disciplina de Tecnologia de Informação Jurídica? Por que os alunos não aprendem a pesquisar corretamente nos primeiros semestres para poderem elaborar seus trabalhos acadêmicos em sintonia com as normas técnicas? Por que os professores não exigem que os trabalhos apresentados venham digitados e formatados de maneira correta? Por que não inovar com os Trabalhos (de Conclusão) de Curso, privilegiando outras formas além da conhecida monografia (por exemplo: pesquisa de campo, elaboração de artigos, trabalhos orientados, etc.)? Por que não levar os alunos para as salas de audiências ou trazê-las para a academia?

Como os alunos do curso de Direito podem cursar cinco anos sem que a língua portuguesa seja ensinada durante o curso?

Por que alguns professores ainda se acham tão diferentes dos seus alunos que preferem a manutenção de uma relação fria, distante, impessoal. Vimos, pelo relato dos alunos pesquisados, que alguns professores nem permitem que os alunos se manifestem com perguntas durante as aulas. Outros, até bem pouco tempo, aplicavam provas e ficavam com elas em seus arquivos pessoais e os alunos se quisessem ver a prova teriam que fazer requerimentos solicitando autorização à direção.

Ao escreverem sobre “O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade”, Mosquera e Stobäus (*in* MOROSINI, 2004) relatam que a Tese doutoral de Mosquera “comprovou que a maioria dos docentes era hostil. Sendo assim hostis, ainda que não se dessem conta, contagiavam seu grupo, seus alunos e a aula se transformava em uma aula hostil”. É ação e reação. Certamente, professores mais afetivos criarão um ambiente mais propício para o processo ensino-aprendizagem.

A preocupação com a qualidade dos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais é permanente e motivadora de encontros de profissionais interessados. Assim, no período de 03 a 05 de dezembro de 2006, os participantes do IX Seminário Nacional de Ensino Jurídico, reunidos em Goiânia para discussão do tema “O futuro da Universidade e os Cursos de

Direito: novos caminhos para a formação profissional”, concluíram que se impõe a busca, na concepção renovada de educação jurídica, de uma aprendizagem, entendida como pró-ativa, com elaboração pessoal que não se contente com o conhecimento adquirido mecanicamente, de fora para dentro. Também é imperativa a difusão dos resultados de encontros realizados em esfera latino-americana para intercâmbio de experiências de harmonização de competências e habilidades desenvolvidas nos cursos de Direito oferecidos nos países participantes, a fim de que haja uma permanente reflexão destinada a alcançar uma nova forma de ensinar, aprender e avaliar.

Este trabalho foi elaborado com um único objetivo: contribuir para a reflexão. Para isto, foi necessário privilegiar a forma discursiva ancorada na fidelidade dos relatos, quer fossem de professores ou de alunos. Jamais pensamos em ferir suscetibilidades. Todavia, a pesquisadora assume que é previsível que possa acontecer.

Finalizando: é fabuloso observar o quanto alguns professores, de um modo geral, se identificam com as falas dos seus colegas de profissão, seja pela linguagem que utilizam, seja pela maneira de se conduzirem, pelos ideais ou sonhos comuns que acalentam. Assim, é freqüente que, ao ler ou ouvir alguma manifestação de professor, as suas palavras se desloquem para a nossa alma e nela fiquem gravadas como se tivessem germinado dentro do nosso coração. Foi este sentimento que nos invadiu quando lemos o poema da professora Adelaide Hagemann, que vive na cidade de Estrela, interior do Rio Grande do Sul. Disse ela:

Ser Professor

Ser ou estar, eis a questão.

Penso, julgo, e às vezes não compreendo.

Se já fui ou se estou sendo

Mestre, formador, agente ou mediador.

A verdade, é que me chamam: professor.

Procurar entender a si mesmo é tarefa complicada.

Alguém há muito, já havia dito.

E isto é verdade, e não é mito.

Empreendi-me, então, a ler e procurar sintagmas que pudessem clarear

As minhas idéias tão conflitantes sobre “ser professor”.

Um desafio, uma responsabilidade,

Em meio às pressões e opressões da sociedade.  
Compromisso com a coerência  
Com prática e competência,  
Em busca de evolução e mudança  
Continua com a firme confiança  
De que é preciso ter virtudes, dar exemplos,  
Para depois promover a interação.  
Sinto que, na realidade, o professor é um agente,  
Que deve ter olhos voltados para o futuro  
E para as suas ações no presente.  
Em suas vivências diárias vai incorporando diferenças,  
Transformando o seu “eu” individual  
Em coletivo e real.  
Ser professor,  
Ser humano com esperança, emoção,  
Consciência, presença, equilíbrio, doação.  
Clareza de seus limites, habilidades,  
E também da sua pouca valorização.  
Mesmo com forças interferentes que incorporam o personagem, o ator,  
Faço o que gosto, o que sei fazer,  
Eu sou o que faço,  
Eu sou professor!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 270 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 1977. 225 p.

BARRETO, Vicente. Sete notas sobre o ensino jurídico. *In*: **ENCONTROS da Unb sobre o ensino jurídico**. Brasília: UNB, 1979.

BASTOS, Aurélio Wander. **Ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000. 460 p.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Direito e ensino jurídico**: legislação educacional. São Paulo: Atlas, 2001.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 5. ed. Brasília: UNB, 2000. 2 v.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1999. 336 p.

**CENTENÁRIO dos cursos jurídicos**. Porto Alegre: Livraria Americana J.O. Rentzch & Cia., 1927.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de: Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira de: Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório da UNESCO. Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

**ENCONTROS da UNB**. Ensino Jurídico. Brasília: UNB, 1978-1979.

ENGERS, Maria Emília Amaral (Coord.). **Seminário de pesquisa educacional do curso de doutorado do pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da PUCRS**. Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. 111 p.

ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 141 p.

ENRICONE, Délcia e GRILLO, Marlene (Org.). **Educação superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. 207 p.

FARIA, José Eduardo. Ensino jurídico: mudar cenários e substituir paradigmas teóricos. *In: Ensino jurídico OAB: parâmetros para elevação da qualidade e avaliação*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993. 174 p.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza e GRILLO, Marlene (Org.). **Educação superior: travessias e atravessamentos**. Canoas: Ulbra, 2001. 312 p.

FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. **Metodologia do ensino jurídico e avaliação em direito**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1997.

FINCATO, Denise Pires. **A crise do ensino jurídico: propostas de superação a partir dos cursos jurídicos**. Palestra. Seminário sobre o Ensino Jurídico, Pelotas, 10 maio 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000. 134 p.

GAUER, Ruth Maria Chittó. **A modernidade portuguesa e a reforma pombalina de 1772**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. 129 p.

GOMES, Orlando. **Reestruturação do curso jurídico em função da realidade social contemporânea do país**. Disponível em: <<http://metodocaso.blogspot.com>> Acesso em: 7 dez. 2006.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa**. CD-rom, 2006.

**IX SEMINÁRIO Nacional do Ensino Jurídico**. Disponível em: <<http://email.terra.com.br/cgi-bin/webmail.exe>>. Acesso em: 6 dez. 2006.

LEITE, Eduardo de Oliveira. **A monografia jurídica**. 6. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004. 574 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. Coleção Questões da Nossa Época.

MEDEIROS, Antonio Cachapuz de (Org.). **Faculdade de direito da PUCRS: o ensino jurídico no limiar do novo século: edição comemorativa do cinquentenário – 1947-1997**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

MELO FILHO, Álvaro de. A crise no ensino jurídico. **Revista da OAB**, a. XXVIII, n. 67, jul./dez. 1998.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino jurídico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

\_\_\_\_\_. Novas diretrizes para o ensino jurídico. **Revista de Processo**, Rio de Janeiro, n. 74. abr./jun., 1994.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, São Paulo: UNESP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

\_\_\_\_\_. **Repensar a reforma**. Reformar o pensamento. A cabeça bem feita. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

MOROSINI, Marilda (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. amp. Brasília: Plano, 2001. 163 p.

ORDEM dos Advogados do Brasil. Comissão de Ciência e Ensino Jurídico. **OAB ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992. 300 p.

\_\_\_\_\_. **Ensino jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil.** Brasília: Conselho Federal da OAB, 1997. 213 p.

\_\_\_\_\_. **OAB recomenda: um retrato dos cursos jurídicos.** Brasília: Conselho Federal da OAB, 2001. 161 p.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução de: Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192 p.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005. 360 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

VAMPRÉ, Spencer. História da Academia de São Paulo. *In: Livro do centenário dos cursos jurídicos no Brasil.* Porto Alegre: J. O. Rentzsch, 1927.

VENTURA, Deisy. **Ensinar Direito.** Barueri: Manole, 2004.