

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
Regina Toledo Damião

**PARÂMETROS PARA A CONSTRUÇÃO DE PERFIL DOCENTE
NO ENSINO JURÍDICO DA ATUALIDADE**

São Paulo
2007

Regina Toledo Damião

**PARÂMETROS PARA A CONSTRUÇÃO DE PERFIL DOCENTE
NO ENSINO JURÍDICO DA ATUALIDADE**

Dissertação na área de Educação,
Arte e História da Cultura, da
Universidade Presbiteriana
Mackenzie, como parte dos
requisitos para obtenção do grau
de Mestre, sob a orientação do
Prof. Doutor Marcos Masetto.

**São Paulo
2007**

Regina Toledo Damião

**PARÂMETROS PARA A CONSTRUÇÃO DE PERFIL DOCENTE
NO ENSINO JURÍDICO DA ATUALIDADE**

Dissertação apresentada à
Universidade Presbiteriana
Mackenzie como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre
em Educação, Arte e História da
Cultura.

Aprovado em

Professor Doutor Marcos T. Masetto
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Professora Doutora Maria da Graça Misukame
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Professor Doutor Sérgio Shimura
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Aos meus pais, Rubens Cintra
Damião e Nair Toledo Damião (*in
memoriam*), pelos valores éticos
cristãos que inspiram minha vida.

Ao meu amado filho, Marcello
Alexandre, com todo meu carinho
maternal.

Ao meu netinho Lucas, promessa
de uma descendência abençoada.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a Deus, por seu Amor na minha vida.

À Universidade Presbiteriana Mackenzie, pelo estímulo à capacitação de seus docentes.

Aos Professores Doutores Maria da Graça Misukame e Sérgio Shimura pela preciosa colaboração no redirecionamento desta pesquisa.

Ao meu orientador, Professor Doutor Marcos T. Masetto, pelas recomendações seguras e por suas aulas valiosas na minha formação docente.

Ao querido Rafael Mourão Bezerra, pelo carinho com que digitou este trabalho.

“O domínio de uma profissão não exclui o seu aperfeiçoamento. Ao contrário, será mestre quem continuar aprendendo.” (Pierre Furter)

RESUMO

A presente pesquisa objetiva investigar a formação docente do Ensino Superior em perspectiva histórica para acompanhar sua evolução e seus problemas.

Depois de indicar algumas características da sociedade contemporânea, o estudo acompanha as modificações do conceito de docência para o Ensino Superior.

A seguir, a pesquisa estuda a legislação específica para os cursos jurídicos, verificando suas transformações e seus indicadores de ensino de qualidade.

Finalmente, a pesquisa fixa parâmetros para a construção de um perfil docente para o ensino jurídico da atualidade.

ABSTRACT

The objective of the present research is to investigate the educational formation of the Higher Education in historical perspective to follow its evolution and problems.

After indicating some characteristics of the contemporary society, the study accompanies the modifications of the teaching profession concept for the higher education.

Soon after, the research studies the specific legislation for the juridical courses, verifying its transformations and its indicators of quality teaching.

Finally, the research establishes parameters for the construction of an educational profile for the juridical teaching of the present time.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	010
I. A DOCÊNCIA NO CENÁRIO DE CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	017
1.1. Apontamentos da Historicidade do Ensino Superior do Brasil-Colonial ao Brasil-Império e a Implantação do Curso de Direito	017
1.2. O Desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil Republicano até os Anos 80 do Século XX	035
1.2.1. O Ensino Superior da Primeira República	035
1.2.2. O Ensino Superior na República de Vargas	038
1.2.3. Dos Movimentos Populares por uma Política Educacional até o Final dos Anos 70 do Século XX e a Evolução do Ensino Jurídico Brasileiro	041
1.3. A Docência Jurídica no Contexto do Desenvolvimento da Docência do Ensino Superior Brasileiro – do Brasil – Colônia à Ditadura Militar	061
II. A DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO	074
2.1. O Impacto da Concepção da Sociedade de Conhecimento nos Contornos da Realidade Contemporânea	074
III. NOVAS CONCEPÇÕES DO ENSINO JURÍDICO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA	088
IV. REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE PERFIL DOCENTE PARA O ENSINO JURÍDICO DA ATUALIDADE ...	110
4.1. A Imperatividade da Formação Docente para o Ensino Superior	110
4.2. Parâmetros para Construção de um Perfil Docente para o Ensino Jurídico da Atualidade	118
4.2.1. Vocação Humanista	118
4.2.2. Eticidade	120
4.2.3. Competência Pedagógica	125
4.2.4. Liderança Produtiva	142

CONCLUSÃO	149
BIBLIOGRAFIA	153

INTRODUÇÃO

1. Justificativas da Pesquisa: origens do problema

O Interesse pela pesquisa origina-se em duas vertentes: minha trajetória profissional e as exigências de minha atividade acadêmica.

Minha entrada no Ensino Superior ocorreu na Universidade Presbiteriana Mackenzie, em 1982, pela minha formação em Letras, como Professora de Língua Portuguesa, na Faculdade de Letras e Educação, FLE, onde percorri a carreira docente até me tornar Professora Titular.

Eu já nutria alguma preocupação com a formação docente, originária dos bancos da antiga Escola Normal, o que me levou a realizar curso de Formação Pedagógica, conduzindo-me à carreira de Professora de Sociologia da Educação da mesma FLE, tornando-me, ali, Professora Adjunto II.

À época, sentia-me vocacionada para duas profissões: uma, a docência, outra, a advocacia, por ser Bacharel em Direito.

Minha atuação docente em Letras era comprometida com preocupações didáticas de construção de Plano de Ensino, mas não vislumbrava esse enfoque em meus colegas, pois eram, antes de tudo, e quase exclusivamente, professores direcionados aos conteúdos programáticos do Bacharelado em Línguas e Literaturas.

Havia, também, professores oriundos da Faculdade de Educação (agregada à mesma Faculdade de Letras) que preparavam licenciados para a docência do Ensino Médio.

Inquietou-me, então, o problema de encontrar duas Faculdades sob o mesmo emblema, pertencendo a ambas, sem um diálogo pedagógico entre elas, ainda que a camaradagem as reunisse em uma mesma Sala de Professores.

Em 1984, assumi a Chefia do Departamento de Letras, procurando estimular métodos e técnicas de ensino para motivação e melhor desempenho discente.

Essa preocupação ampliou-se quando, em 1986, assumi a Direção da Faculdade de Letras e Educação, com o firme propósito de integração entre as duas áreas acadêmicas.

Em minha gestão, criei o Centro de Licenciatura, reunindo todos os cursos em turmas comuns, tornando a Faculdade de Educação a responsável pela formação de Professores de Línguas, Química, Matemática, Biologia, Física, entre outras licenciaturas, antes isoladas, cada qual, em suas Faculdades, sendo os professores estranhos ao quadro especializado daqueles cursos.

Foi a mesma preocupação com a docência que me levou a instalar a Formação Docente de bacharéis de profissões liberais para o exercício da docência no Ensino Médio profissionalizante – o chamado Esquema I.

Maior foi minha percepção sobre a necessidade de formar docentes para o Ensino Superior quando, ainda como Diretora, criei a Faculdade de Psicologia, surgindo a FLEP.

Os novos professores eram ainda mais avessos, em sua maioria, a posturas de docência, comportando-se como profissionais que preparavam psicólogos, mesmo aqueles para atuarem na área educacional.

Bom lembrar que meu interesse pelo estudo da Docência Superior já havia sido aguçado em 1984, quando fui desafiada a assumir a disciplina Língua Portuguesa na Faculdade de Direito, dando-lhe contornos jurídicos, o que me levou, inclusive, a propor sua mudança de nomenclatura para Linguagem Jurídica.

Em 1990, dois acontecimentos mudaram minha rota docente: afastei-me da Faculdade de Letras, Educação e Psicologia para integrar-me, inteiramente, à Faculdade de Direito, vindo a tornar-me, posteriormente, Professora Titular de Direito Civil e assessora pedagógica da Direção, exercendo, há quase duas décadas, a Chefia de Departamento de Propedêutica Jurídica e Social, atualmente denominada como Professora Responsável pelo Núcleo Temático de Propedêutica Jurídica e Social, com a extinção da figura departamental na UPM.

Além disso, fui designada para representar a Universidade Presbiteriana Mackenzie em Congressos para debater a introdução do Provão, e fixação de indicadores de Avaliação de Ensino Superior de qualidade, promovidos pelo MEC, muitas vezes em

parceria com a Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal de Educação da OAB.

À época, eu já me tornara Especialista em Didática do Ensino Superior e Doutora em Direito, sendo estimulada a estudar com mais zelo a Portaria Ministerial 1.886/94 que passou a exigir a construção de Projeto Pedagógico para os cursos jurídicos, com ênfase às questões da realidade social, o que demandava superar o monólogo do discurso pedagógico dogmático para enfrentar os desafios de um ensino contextualizado.

Tornei-me Professora Responsável pela Articulação Didático-Pedagógica da Faculdade de Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie, despertando, em mim, o interesse pelo estudo mais exigente do processo de aprendizagem e dos caminhos a serem percorridos na construção de um perfil para a docência jurídica, o que me levou ao Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, com pesquisa direcionada à indicação de parâmetros para a docência jurídica, tendo em vista as exigências do Ensino Superior da Sociedade Contemporânea.

2. Objetivos da Pesquisa

2.1. Contextualizar, historicamente, o Ensino Superior no Brasil, investigando, nesse cenário, a criação e evolução dos cursos de Direito.

2.2. Discutir o papel da docência no Ensino Superior, fixando parâmetros para a construção de um perfil docente para o Ensino Jurídico no contexto da atualidade.

3. Delimitação Temática

A pesquisa não pretende construir modelo metodológico para o ensino jurídico, entendendo que é preciso, antes dessa preocupação, discutir a mudança pessoal e interior da postura docente comprometida com o processo de aprendizagem.

Assim, buscam-se atributos que possam alicerçar o perfil docente para novas ambiências de aprendizagem, visando preparar os futuros bacharéis de Direito aos desafios do novo milênio, desenvolvendo-lhes competências e habilidades para o exercício profissional em um mundo de relações globalizadas e de relações entre os saberes, em dimensão pedagógica capaz de romper os limites físicos da sala de aula.

4. Relevância da Pesquisa

Por muito tempo, o professor de Direito manteve-se enclausurado em seu espaço, como profissional de carreiras jurídicas que transmitia seus conhecimentos especializados a uma platéia de ouvintes atentos aos monólogos magistrais de seus professores.

Poucos eram os docentes com formação pós-graduada e raros os que se dedicavam à pesquisa.

Com o surgimento de política educacional avaliatória, houve crescimento notável na titulação da docência jurídica, mas há, ainda, pouca discussão sobre a competência pedagógica para o Ensino Superior.

Impõem-se, hoje, então, debates para a construção de um Direito Educacional ainda incipiente, com a fixação de parâmetros para um perfil docente, em particular na seara jurídica, tornando oportuna esta pesquisa em face das exigências científicas da sociedade contemporânea que não comporta mais o amadorismo docente no Ensino Superior.

5. Metodologia da Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa teórica buscando identificar e explicitar teorias, autores e documentos que permitam uma melhor compreensão do perfil docente para o Ensino Jurídico da atualidade no cenário da Sociedade Contemporânea.

Esta metodologia permitirá, dentro da natureza interdisciplinar do Programa de Educação, Arte e História da Cultura, avaliar meu problema de pesquisa interligando as áreas de Educação e História da Cultura, promovendo diálogo diacrônico entre a criação do Ensino Superior brasileiro e o Ensino Jurídico até o início dos anos 70. Ademais, permite realizar um recorte epistemológico de

contemporaneidade na análise da legislação especializada da atualidade.

Construído esse quadro de historicidade e de novos contornos do Ensino Superior, há a preocupação com o perfil docente para o Ensino Jurídico.

A pesquisa faz incursões em autores sobre a história educacional brasileiro, em particular, Aurélio Wander Bastos, Paulo Chiraldelli Júnior e Luiz Antonio Cunha, investiga a legislação do Ensino Jurídico, debate a docência do Ensino Superior e oferece parâmetros para a formação pedagógica dos docentes do Ensino Jurídico.

I. A DOCÊNCIA NO CENÁRIO DE CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

1.1. Apontamentos da Historicidade do Ensino Superior do Brasil-Colonial ao Brasil-Império e a Implantação do Curso de Direito

O desenvolvimento do Brasil-Colônia contou com a contribuição expressiva da Companhia de Jesus, em especial no campo educacional.

A introdução do ensino jesuítico na colônia brasileira, conforme assevera Luiz Antonio Cunha (1986), não se restringe à formação missionária; cabia-lhe, também, a missão de ilustrar os filhos das classes dominantes para consolidação do poder econômico das elites representadas pelos proprietários de terras e minas e de mercadores metropolitanos nela residentes.

Em sua análise sobre a trajetória do Ensino Superior, Cunha aponta outros aspectos dignos de registro, doravante analisados.

Havia, a tarefa de qualificar pessoal para o exercício de funções públicas na Justiça, na Fazenda e na Administração, particularmente na arrecadação de impostos e na fiscalização de preços e da higiene pública.

Com isso, buscava-se inculcar o ânimo ideológico de legitimação da exploração e dominação da coroa portuguesa.

O ensino jesuítico desenvolvia-se em quatro ciclos: Elementar, Humanidades, Artes e Teologia.

Ao término do ciclo de Artes, o estudante tinha vencido o desafio das primeiras letras, o ensino da Gramática, da Retórica e do Latim e percorrido o caminho das ciências naturais da Filosofia, e, sobretudo, da Ética, com cinco anos para o ciclo de Humanidades e Artes, não tendo o ciclo Elementar uma duração definida.

O ensino teológico, com quatro anos de duração, conferia o grau de Doutor.

Importante destacar, também, que o colégio jesuítico da Bahia outorgava o grau de Mestre em Artes, embora não fosse reconhecido pela Universidade de Coimbra que não permitia aos jovens brasileiros o ingresso em Direito e Medicina, sem a repetição do curso (exames de equivalência), até 1689.

O Ensino Superior expandia-se em áreas e locais. Além da Filosofia e da Teologia, os jesuítas introduziram a Matemática. Não se fixaram apenas na Bahia. Abriram-se escolas no Rio de Janeiro,

em Olinda e Recife, no Maranhão, em São Paulo, Belém do Pará e São Luis do Maranhão.

A expulsão jesuítica do Império Português – em Portugal e no Brasil, provocou ruptura no sistema escolar e o retrocesso nas experiências de Ensino Superior.

Além do afastamento da Espanha, Portugal celebrou acordos com a Inglaterra, em desvantagem econômica, enfrentando, também, a decadência do açúcar na colônia brasileira.

A reforma pombalina, iniciada em Portugal, em 1760, e na colônia brasileira, em 1769, objetivava, sobretudo, aumentar o poder do Estado mediante o desenvolvimento econômico, e, especialmente, a industrialização, para desvencilhar sua subordinação do domínio inglês, contando com o apoio da nobreza cortesã, do funcionalismo e dos comerciantes.

Todavia, o Marquês de Pombal percebeu a urgência em modificar o sistema educacional jesuítico que se fortalecia, implantando a reforma da Universidade de Coimbra, em 1770, inspirada pelos ares do iluminismo, e com o objetivo de preparar profissionais, imbuindo os estudantes de Direito e de Medicina, entre outras áreas, do espírito de observação.

O sucesso da reforma pombalina não ultrapassou o intento de afastamento da presença jesuítica do sistema de ensino que se consolidava a passos largos.

Na colônia brasileira, principalmente, o iluminismo pautado em método de ensino aberto não contaminou a tradição da cultura pedagógica jesuítica.

No Ensino Superior, a fragmentação foi crucial com o fechamento dos colégios jesuíticos da Bahia, do Recife, de Olinda, de Belém, de São Luís e de São Paulo, com a criação de novos cursos, no Rio de Janeiro e em Olinda, nos moldes da nova Universidade de Coimbra, com preparação profissional de sacerdotes, admitida a presença de leigos que buscavam ilustrar-se.

São esclarecedoras as observações de Paulo Chiraldelli Jr. sobre a visão do iluminismo na seara educacional:

“Apesar de não vermos com facilidade doutrinas positivas comuns a todos esses pensadores, podemos apontar para alguns pontos relevantes que se repetiram: no Iluminismo, associados a uma concepção materialista dos seres humanos, a um otimismo quanto ao progresso por meio da educação e a uma perspectiva da sociedade ética”. (Chiraldelli, 2006:27)

Explica mais o autor em destaque:

“Em Portugal, no entanto, o Iluminismo, apesar de atingir duramente a Companhia de Jesus, não se efetivou no sentido de uma liberação geral das obras dos muitos escritores do período, sendo que vários

autores, mesmo os do século XVII, foram censurados na Universidade”. (idem, ibidem)

Na colônia brasileira, o curso de Humanidades foi substituído por aulas régias, como atividades isoladas, nas quais os próprios professores organizavam os locais de trabalho, requisitando do governo pagamento por seu trabalho de ensino.

Os moços oriundos das classes abastadas continuavam, como antes, a concluir seus estudos na Europa, agora sob a influência do Iluminismo, e, de volta ao Brasil, acabaram por colaborar na difusão dos novos pensamentos.

Com a chegada da família imperial, em 1808, houve a necessidade de reformar o Ensino Superior herdado da Colônia, criando-se cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado, especialistas em assuntos de guerra, incluindo práticas médicas, conhecimentos matemáticos para navegação e artilharia, engenheiros em construção, mineração e química, além de profissionais não militares para a burocracia do Estado, como os de Agronomia, Química, Desenho Técnico, Economia, Política e Arquitetura, além de cursos sobre produção de bens simbólicos para consumo das classes dominantes, criando-se cursos superiores de Desenho, História e Música.

O ensino da Arquitetura, localizado na Academia de Belas Artes, era encarregado dessa formação de especialistas da produção de bens simbólicos.

O ensino brasileiro no período da presença da Corte Portuguesa na colônia era estruturado em três níveis: o Primário:

”escola de ler e escrever”; o Secundário, no esquema de “aulas régias” e o Superior, com escolas isoladas para qualificar a colônia nas diferentes especialidades implantadas pela nova organização política, carente, inclusive, de mão-de-obra para os cargos da burocracia.

Houve, então, progressiva criação de vários cursos superiores, entre os quais: em 1808, Economia Política, no Rio de Janeiro; Cirurgia, na Bahia; Cirurgia e Anatomia, no Rio de Janeiro; Agricultura, no Rio de Janeiro, expandindo-se até 1817, para todo o Brasil, notadamente na Bahia, em São Paulo, em Minas Gerais e no Pernambuco.

Em 1816, criou-se a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios que não foi efetivamente implantada, sendo recriada em 1820, com o nome de Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, denominada em 1824, de Academia de Belas Artes.

Em 1817, foi criada a cadeira de História, em Ouro Preto, entendendo-se pelo vocábulo cadeira um curso em nível de Ensino Superior.

Ocorreu também, reestruturação dos conteúdos, deslocando os estudos de Matemática, Química, Física, Biologia e Mineralogia dos cursos de Filosofia, controlados pela Igreja, para os cursos médicos e da Academia Militar, criada em 1810.

Em 1821, a Corte voltou para Portugal e, com a proclamação da Independência, um ano depois, D. Pedro I iniciou a organização de um sistema nacional de educação, com a Lei de outubro de

1827, introduzindo o “método lancasteriano de ensino” inspirado no pastor protestante inglês Joseph Lancaster, pelo qual os alunos promoviam, entre eles, grupos de ajuda mútua, sob o comando de monitores subordinados a inspetores que, por sua vez, mantinham-se em contato com os professores, pois, desde a expulsão dos jesuítas a mão-de-obra para o ensino começou a fragmentar-se no formato de “aulas-regras” e, na criação do novo Ensino Superior, em aulas e cadeiras.

Nesse cenário sócio-econômico e político houve necessidade de quadros para o mercado marítimo, de negociantes diplomáticos, de fomento à Arquitetura, de construção de estradas de ferro, com a consolidação de uma política de criação de cursos superiores, que inaugurava o Estado Nacional, promovendo a formação de burocratas, uma das razões determinantes da criação dos cursos jurídicos, conforme assinala Luiz Antônio Cunha (op. cit.: 76), conhecedores das Ordenações do Reino, com lampejos liberais dos novos tempos, enfim, sob a égide do binômio saber/poder, valorizando a formação de homens cultos, aptos para o desempenho de funções públicas.

José Feliciano Fernandes Pinheiro, autor da Indicação Legislativa com a propositura da formação de uma Comissão da Instrução Pública, no Projeto de Lei de 19.8.1823, assim se manifestou em sessão plenária:

“Uma porção escolhida da grande família brasileira, a mocidade, a quem o nobre estímulo levou à Universidade de Coimbra, geme ali debaixo dos mais duros tratamentos de opressão, não se decidindo, apesar de

tudo, a interromper e a abandonar a sua carreira, já incertos de como será semelhante carreira avaliada, por seu país, já desanimados por ainda não haver no Brasil Institutos onde prossigam e rematem seus encetados estudos.

Nessa amarga conjuntura, voltá-los sempre para a Pátria por quem suspiram, lembraram-se de constituir-se uma carta que aqui apresento(...).” (Bastos, 2001:23)

Esse memorável discurso tem o condão de revelar as primeiras e históricas tentativas de criação de curso jurídico, com relevante função cultural e com propósito social muito mais abrangente do que a missão educacional de formar bacharéis, com vocação técnica para substituírem, com maior brilho, os rúbulas que proliferavam no Brasil.

Com efeito. Os moços oriundos de famílias abastadas eram encaminhados para a Europa, especialmente Coimbra, em busca de conhecimento e preparo profissional, mas, sobretudo, com a missão de ingressarem nas elites políticas brasileiras.

No discurso em análise essas tendências se evidenciam bem:

- “uma porção escolhida da grande família brasileira.” Essa mocidade escolhida é diminuta, uma porção, em contraste com a grande família brasileira que a época da instalação da Faculdade de Direito não tinha fácil acesso à educação formal, restrita aos colégios jesuíticos em uma sociedade na qual as mulheres sequer poderiam ter hábitos de leitura.

- “o nobre estímulo levou à Universidade de Coimbra.” A grandeza da motivação não se bastava no exercício profissional. A mocidade escolhida tinha papel sócio-cultural destacado, qual seja, a composição das elites no comando do poder que já se aspirava em um Brasil-colônia, com espírito de independência em relação a Portugal.

- “duros tratamentos de opressão.” Em seu discurso, Feliciano Pinheiro faz referência aos reclamos de um povo que “geme ali debaixo dos mais duros tratamentos de opressão”, pois, ainda que oriundos de abastadas famílias brasileiras, não passavam de submissos jovens de uma colônia portuguesa, na perspectiva coimbrã.

Por isso o desânimo com o futuro, não com apatia, mas com vontade de superar as barreiras, daí a idéia de reivindicar a instalação de ensino superior no Brasil.

Nesse sentido, preleciona Douglas Guimarães Leite:

“A recuperação histórica do bacharel importa sobremaneira, uma vez que é na composição da elite política brasileira, no período compreendido entre o final do século XVIII e o início do século XIX, que o bacharel tornar-se-á apto a contribuir para a criação de um complexo imaginário social, responsável pela consolidação e pela conservação das estruturas do poder (...).” (Leite, 2001:213)

Nessa linha de pensamento, o tipo de poder que se propõe avaliar é a reprodução de hábitos da elite colonial sob o emblema imperial de um Estado independente da coroa portuguesa.

Formar letrados em leis, com habilidades retóricas era, no processo de independência e criação de um Estado brasileiro, perspectiva bastante significativa nas lutas políticas a serem travadas nesse cenário.

Todavia, as disputas de interesse político eram mais importantes na época do que os pretensos ideais de Educação Superior, tanto que os debates sobre a criação de ensino jurídico foram sendo, amiúde, abafados durante a Assembléia Constituinte que se encerrou em 4 de novembro de 1823, sem elaborar o texto constitucional brasileiro e sem criar o curso jurídico tão acalentado no processo da Independência.

Em 9 de janeiro de 1825, D. Pedro I criou, por meio de um decreto imperial, um curso jurídico na cidade de Rio de Janeiro, sem condições mínimas de oferta, razão por que não se efetivou.

A certeza do poder político dos cursos jurídicos foi responsável, ainda, por disputas regionais. Pernambuco, Bahia, Minas Gerais e São Paulo reclamavam a instalação do curso jurídico, com base em seus papéis no processo da Independência, alegando, ainda, que seria pernicioso o curso jurídico no Rio de Janeiro para os negócios do Estado, tanto pelos custos que pesariam ao erário imperial, tanto pela pressão que os jovens acadêmicos poderiam exercer nas decisões imperiais.

O reconhecimento sobre a importância do jovem acadêmico de Direito na formação da opinião pública e seu papel de pressão social reforçaram a criação de ensino jurídico dogmático, pautado no método da reprodução de leis e de princípios jurídicos descontextualizados da realidade, mesmo que essa instalação só ocorresse em 1827, com o Decreto de 11 de agosto, quando foram efetivamente implantados os cursos de Direito, um em São Paulo, outro em Olinda, conforme estatuto redigido pelo Visconde de Cachoeira.

Bom esclarecer que os cursos superiores do Império eram organizados e controlados por estatutos que disciplinavam o provimento de cargos, as cadeiras a serem oferecidas, as obras adotadas, como aparelhamento do Estado.

Vale recordar que o currículo da Lei de 11 de agosto de 1827 não demonstrava preocupações com a formação técnica dos estudantes, tampouco abertura doutrinária para desenvolvimento da análise crítica, tanto que cumpria aos Lentes a escolha de compêndios, ou sua elaboração, condicionados à submissão ao sistema imperial da época, com acentuado controle, como se depreende da leitura do seu artigo 7º.

A leitura da referida Lei de 11 de agosto de 1827 demonstra, ainda, rígida hierarquização funcional, dividindo a docência em Lentes proprietários e Lentes substitutos, com ordenados diferenciados, prevendo-se, ainda, gratificação a Lente substituto escolhido para o ofício de Secretário, conforme artigos 2º, 3º, 4º e 5º.

A valorização econômica do Lente proprietário era destacada por vencimentos correspondentes aos dos Desembargadores das Relações e pelas mesmas honras.

Também, aos Lentes substitutos a Lei previa o dobro do ordenado do Porteiro, responsável administrativo do Prédio. Não havia, porém, previsão salarial para os empregados que se faziam necessários ao bom funcionamento dos cursos.

Observa-se, ainda, que não havia quaisquer preocupações com a fixação de critérios para a nomeação da docência, ou de competências para o desempenho de suas atribuições.

O art. 8º da Lei de 11 de agosto de 1827 evidenciava o perfil acadêmico oriundo das elites da sociedade brasileira, pois bem poucos poderiam, aos quinze anos, exibir aprovação em Francês, Latim, Retórica, Filosofia e Geometria.

Nesse sentido, adequadas as observações de Bittar:

“A abertura de cursos jurídicos no Brasil não é decisão inocente descentralizada de pretensões ideológicas muito bem determinadas. É como uma necessidade política do Império que surge o incremento da vida acadêmico-jurídica no Brasil. No período colonial, a educação básica era ministrada pelos jesuítas, após o que se seguiam lições elementares de Letras, Filosofia e escrita para que, então, concluídos esses ciclos, se pudesse encaminhar o jovem para o término de sua formação em tradicionais Universidades do exterior, como as de

Coimbra (Direito) e de Montpellier (Medicina).”
(Bittar, op. cit.:66)

Por isso mesmo, o jovem oriundo das abastadas famílias brasileiras, poderiam substituir os estudos universitários do exterior por cursos no Brasil, dotados de requisitos intelectuais adequados ao homem culto, prestigiados pela Academia de Direito, em seu nascedouro.

Diz mais Bittar:

“A Academia, então, torna-se um laboratório para os aprendizes do poder, local de reprodução das diferenças sociais e de fermentação das elites jurídicas e administrativas do Estado brasileiro. O equipamento estudantil nos atos políticos do país, a vocação acadêmica pelos atos do poder, a atenção dos holofotes estudantis para as políticas imperantes traçam, desde o início, o perfil ativista da Academia de Direito na constituição dos poderes estatais...” (idem)

O Decreto nº. 608 de 7 de novembro de 1931 teve função político de abolir a vigência do Estatuto do Visconde de Cachoeira, robustecendo as regras para ingresso dos estudantes na Academia de Direito, com a exigência do Inglês, pela influência crescente dos Estados Unidos na sociedade brasileira, da História e da Geografia para fortalecer o conhecimento do Estado brasileiro e o raciocínio abstrato, com a introdução da Aritmética.

Dispositivo polêmico do Decreto nº. 608 foi o Art. 3º:

“Estes Estatutos serão postos em execução logo que forem autorizados, salvo qualquer aumento de despesas, que se não realizará sem que seja decretado pelo Poder Legislativo, ao qual fica também reservada a definitiva aprovação dos mesmos Estatutos que lhe serão apresentados na primeira futura Sessão.”

O obstáculo financeiro era um aceno do pouco interesse de efetuar mudanças, contentando-se, ao que parece, com a ab-rogação do Estatuto do Visconde de Cachoeira.

Esse Decreto, assinado pelo Visconde de Monte Alegre, Presidente do Conselho de Ministros gerou, segundo comentários de Aurélio Wander Bastos, crise política entre Executivo e Legislativo, traço bastante comum na cultura brasileira.

Diz o historiador jurídico:

“A promulgação do Decreto de 16 de agosto de 1851, no entanto, instaurou as bases de conflito entre o Poder Executivo e o Poder Legislativo sobre o ensino jurídico, que predominará, como indicam os debates, por todo o Império: a questão da competência legislativa para se dar novos estudos ao ensino superior e aumentar as despesas necessárias à sua execução. O Poder Executivo entenderá que é de sua competência fixar os currículos, e o Legislativo

que é de sua competência autorizar aumento de despesas.” (Bastos, op. cit.:53)

O regime administrativo – pedagógico do Ensino Superior do Império enfatizou a burocracia escolar.

O Decreto 1.586, de 28 de abril de 1854 estabeleceu novas normas para o ensino do Direito, transformando os cursos jurídicos em Faculdades.

Diz Luiz Antônio Cunha:

“O conteúdo do ensino jurídico foi decomposto em 11 cadeiras em cinco anos letivos”.
(Cunha, 1986:103)

Cada cadeira era regida por um “lente catedrático” que lecionava a matéria da carreira durante uma vida útil de 25 anos de serviço ativo, após o que, então era jubulado. Vagando uma cadeira qualquer, um decreto imperial nomeava o “lente substituto” mais antigo da faculdade transformando-o em catedrático de tal cadeira.”
(op. cit.: 119)

Veja-se, então, que houve modificações no exercício da docência no ensino jurídico. O Decreto Imperial de 11 de agosto de 1827 criava a figura de Lentes proprietários e de seus substitutos, podendo àqueles se jubilar em após vinte anos de serviço. Na legislação de 1854, a jubilação era prevista como duração temporal dos Lente Catedráticos, nova designação para os antes Proprietários.

O cargo de substituto era bastante complexo, envolvendo concurso de defesa de tese, dentre temas estabelecidos pela Congregação, sendo selecionados três candidatos, cabendo ao Imperador a escolha e nomeação. Na ausência de candidatos, cumpria ao governo preencher a vaga.

Afirma Luiz Antônio Cunha:

“Os professores eram, então, os agentes típicos da burocracia escolar...” (Cunha, op. cit.:121)

Esse Decreto inaugurou o estímulo à produção docente, determinando, em seu artigo 72, a concessão de prêmios aos Lentes que compusessem compêndios ou obras para uso nas aulas e os que melhor traduzissem as publicações em língua estrangeira, independentemente de serem Lentes.

Nesse final do século, aumentaram as idéias liberais e a secularização do ensino com aumento de outras religiões na sociedade brasileira, além do catolicismo.

Houve, ainda, a preocupação em separar o ensino profissional jurídico das demais carreiras políticas, prevendo o Decreto nº. 3.454, de 1865, duas seções: a de Ciências Jurídicas e a de Ciências Sociais.

Esse polêmico Decreto não prosperou, sendo suspensa sua execução pela Câmara dos Deputados, em seção de 27 de abril de 1865.

Paulo Chiraldelli Jr. retrata o quadro do Ensino Superior ao final do Império.

“No campo do ensino superior, quem quisesse uma boa escola deveria se deslocar para os cursos jurídicos de São Paulo e de Olinda. Quem desejasse seguir a carreira médica deveria se contentar com a Bahia e o Rio de Janeiro”. (Chiraldelli, op. cit.:53)

Nessa estrutura, apesar do controle centralizador do Império na composição curricular única e nas regras pedagógicas – administrativas, não havia política integrada entre o governo e as províncias, razão da heterogeneidade da qualidade do Ensino Superior que se consolidava na sociedade imperial.

Bem ressaltou que, desde 1854, havia pressão das províncias para a ampliação do ensino privado, principalmente de não confessionais, pois a chegada dos imigrantes europeus trouxe a força de trabalho estrangeira, em especial dos operários alemães e engenheiros ingleses, de predominância protestante.

Por isso mesmo, os setores mais dominantes da sociedade imperial perceberam a necessidade de superar obstáculos jurídicos e religiosos, com a separação do Direito Civil e o Direito Canônico, instituindo a liberdade de culto e de ensino.

Esse debate no Ensino Superior estendeu-se por uma década, pois só em 1870, liberais, conservadores e positivistas convergiram para o consenso de liberdade de Ensino Superior, mais pela conveniência prática de se construir uma sociedade não escravagista.

Quanto à Igreja Católica, contrária à liberdade de ensino, a questão foi superada, pois, conforme assinalada Luiz Antônio Cunha:

“Mesmo admitindo escolas particulares – ela própria as mantinha – não reconhecia o direito de elas ensinarem doutrina diferente da católica. O controle do Estado – que mantinha o catolicismo como religião oficial sobre o ensino era a garantia de que sua doutrina permaneceria homogemônica”. (Cunha, op. cit.:91)

Em 1877, houve nova reformulação do Ensino Superior, sob os auspícios da filosofia liberal, permitindo-se a abertura de cursos e estabelecimentos livres de ensino superior, facultando ao candidato inscrição nesta ou naquela matéria, sem a necessidade de seguir todo o curso, bem como de obtenção do diploma do curso, caso cursasse todas suas disciplinas, independentemente de sua ordenação, preestabelecida nos estatutos.

Em 19 de abril de 1879, o Ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho, professor da Faculdade de Direito de São Paulo, instituiu a plena liberdade do Ensino Superior em todo o país, pelo Decreto 7.247, *ad referendum* da Assembléia, estendendo ao ensino particular os mesmos privilégios das escolas estatais, mediante o seu reconhecimento pelo Governo.

Essa iniciativa teve sucesso apenas parcial, pois a Assembléia aprovou tão-somente a freqüência livre nas escolas

superiores e a liberdade efetiva de crença para alunos, professores e funcionários.

Ao final do século, principalmente nos cursos jurídicos, predominou o pensamento positivista, inspirador de posições evolucionistas e republicanas, proclamando a liberdade, com clara oposição à hegemonia da Igreja, sendo opositores da criação de Universidades, pois entendiam que a ciência tinha nascido sem privilégios e assim deveria continuar, fortalecendo as resistências que culminaram pela não criação da Universidade no Império, a despeito de inúmeros projetos nesta direção, em especial para a criação da Universidade do Rio de Janeiro, reunido as faculdades de Direito, Medicina, Ciências Naturais e Matemática, incluindo, também, a Teologia.

1.2. O Desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil Republicano até os Anos 80 do Século XX

1.2.1. O Ensino Superior da Primeira República

A chamada Primeira República durou quarenta anos, compreendendo o período da proclamação (1889), até a revolução de 1930 que implantou o Governo de Getúlio Vargas.

Essa época foi conhecida como a política do café (São Paulo) com leite (Minas Gerais), ou seja, o poder dos barões do café alterando-se na presidência da República com os coronéis do Leite.

Nesse período, ocorreu o efetivo segmento de escolas superiores livres, a despeito de tentativas anteriores. Implicava essa modalidade a independência de empreendimentos particulares em relação ao Estado, como resultado da convergência de alguns fatores: influencia do positivismo, necessidade de aumentar a força do trabalho e as exigências técnico-econômicas para preparação de profissionais.

Houve uma série de reformas do Ensino Superior e, com exceção do período de Benjamin Constant, as demais foram decretadas pelo Poder Executivo.

Interessante destacar que, mesmo afastado da liderança do Poder Executivo, o Rio Grande do Sul foi a província em que o positivismo foi mais efervescente, defendendo a ordem e o progresso econômico, sem, no entanto, reivindicar mobilização social, ou por causa da concentração militar, ou por ter suas raízes em facções da classe dominante; permitindo o fortalecimento do plano nacional das oligarquias.

De fato, grande foi a influência do Partido Republicano do Rio Grande do Sul – PPR, adotando na Constituição do Estado do Rio Grande do Sul o velho sonho positivista de plena liberdade, não admitindo privilégios, no serviço do Estado, dos diplomas acadêmicos ou escolásticos, sendo livre o exercício de todas as profissões de ordem moral, intelectual e industrial.

Nesse cenário, a liderança gaúcha de Pinheiro Machado no governo de Hermes da Fonseca foi expressiva por ser encarregado, entre outros assuntos, da Educação.

Nesse período a Administração da Justiça foi centralizada, diferentemente dos demais setores.

Com o advento da República, criaram-se duas competências judiciais: a Federal e a Estadual. A primeira era composta do Superior Tribunal Federal e de juízes seccionais, um para cada estado brasileiro e dois para o Distrito Federal.

As justiças estaduais eram formadas por Tribunais de Segunda Instância, nas capitais, e Juízes de Direito nas Comarcas, onde funcionavam, também, os Tribunais de Júri.

Nesse cenário, interessante as anotações de Luiz Antônio Cunha:

“Mas não eram apenas de causas da Justiças que ocupavam os bacharéis. O curso de direito era, por essa época, um verdadeiro curso de cultura geral. O Bacharel era burocrata por excelência em qualquer setor do Estado, já que a interpretação de leis e a elaboração de normas jurídicas como portarias, cursos, proclamações, etc. constituíram o principal meio de atuação da burocracia civil”. (Cunha, op. cit.:164)

Mas não só os bacharéis de Direito eram vistos como elite privilegiada: os dentistas, os médicos e engenheiros recebiam, também, especiais atenções.

A restrição contra eles partiu de militares, principalmente, do Exército, onde era baixo o índice de bacharéis. Daí o “tenentismo”,

movimento vinculado às camadas médicas e à burocracia do Estado.

O último presidente da Primeira República, Washington Luís (1926 – 1930) pouco avançou em todas as áreas da sociedade brasileira, incluindo a educacional.

1.2.2. O Ensino Superior na República de Vargas

A chamada Era Vargas teve início em 1930, quando o movimento revolucionário instalou um Governo Provisório, iniciando sua segunda fase após a promulgação da Constituição de 1934.

Bom é, neste passo, descrever o cenário sócio-econômico brasileiro, conforme relato de Paulo Chiraldelli Jr.

“Durante a década de 1930, o Brasil continuou se industrializando e se urbanizando. A produção industrial foi superior ao valor da produção agrícola em 1932. Cidades como Rio de Janeiro e São Paulo, ultrapassaram a casa de um milhão de habitantes. Sabemos que quanto mais urbano se torna um país, mais crescem os setores de serviços, menos pessoas querem se submeter ao trabalho braçal e, então, mais os setores médios ou de aspirantes a tal exigem educação e escolas. Foi o que aconteceu”. (Chiraldelli, op. cit.:39)

As expectativas de que houvesse um Plano Nacional de Educação, com renovação do sistema escolar inspirou o “Manifesto de 1932”, elaborado por Fernando de Azevedo.

Esse documento reivindicava módulos de ensino mais pragmáticos, focados nos interesses individuais, não como autonomia isolada, mas como uma educação de solidariedade e cooperação, com profunda ótica social.

Era a postulação de uma Escola Nova como contraponto ao ensino tradicional.

Dados biográficos de Fernando de Azevedo e de seu sucessor na Diretoria Geral da Instituição Pública, Anísio Teixeira, são curiosos. Azevedo era filho do proprietário da companhia de bondes do Rio de Janeiro, estudou no Seminário e bacharelou-se em Direito, tornando-se professor de Latim, jornalista e estudioso da Educação. Anísio Teixeira era de família rica e influente da Bahia, estudou em colégio jesuítico e, tornou-se bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais. Ambos tiveram convivência política. Azevedo foi indicado para a Instrução Pública pelo Presidente Washington Luís e Teixeira trabalhou com seu pai na campanha de Arthur Bernardes.

Anísio Teixeira (1932-1935) foi o grande representante brasileiro do escolanovismo, mas outro bacharel em Direito, que antes havia cursado dois anos de Medicina, Lourenço Filho (1932), foi o grande responsável pela divulgação das correntes européias dessa pedagogia.

Como contraponto, Francisco Campos (1935), ocupou o cargo de Secretário da Educação do Distrito Federal, quando Teixeira se demitiu.

Francisco Campos, também bacharel em Direito, foi professor de Direito Público, deputado estadual de Minas Gerais pelo Partido Republicano Mineiro (PRM), Ministro da Educação e Saúde Pública, Ministro da Justiça e autor da Constituição do estado Novo.

Em 1931, Francisco Campos elaborou o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigeu por trinta anos, sendo oportuno lembrar que, em 1830, no início da Era Vargas, havia três Universidades e ao final, em 1946, eram cinco, destacando-se, entre elas, a Universidade de São Paulo, criada em 1934, por Washington Luís como resultado de pressões da elite intelectual paulista.

Desde o início da Era Vargas, houve grande discussão sobre a necessidade de formação docente, tendo sua primeira regulamentação ocorrido em 1939, pelo Decreto – Lei nº. 1.190/39.

Por ele, criou-se a Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, estabelecendo currículos básicos para os cursos superiores e currículo pleno para o curso de Pedagogia, com formação do técnico em Educação e das demais licenciaturas, com a criação do esquema 3 + 1, isto é, depois do Bacharelado, acrescentava-se um ano para estudos didáticos com vistas à obtenção do diploma de Licenciatura, outorgando-se, assim, licença para a docência.

Durante o governo autoritário de Vargas, houve muita preocupação com todos os níveis educacionais.

Dessas anotações, importa destacar a vocação política dos egressos dos cursos jurídicos, coerentes com o ideário motivador de sua implantação, ainda no Brasil Imperial.

1.2.3. Dos Movimentos Populares por uma Política Educacional até o Final dos Anos 70 do Século XX e a Evolução do Ensino Jurídico Brasileiro

Terminando o “Estado Novo”, em 29 de outubro de 1945, com a deposição de Getúlio Vargas, buscou-se a retomada democrática com a promulgação da Constituição de 1946 que, alardeada como documento liberal, tinha resquícios do regime autoritário.

Os novos tempos iniciaram em crise política pela cassação do Partido Comunista Brasileiro – PCB.

Também, iniciou-se um confronto entre o ensino público e o particular, com reivindicações para expansão do Ensino Superior na esfera privada.

Por esse período, iniciaram-se debates inflamados para a formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em meio a embates entre os partidos políticos: PTB, PSD e UDN.

Foi formada, em 1947, uma Comissão para elaboração da LDB, composta por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Padre Leonel Franco e Alceu de Amoroso Lima, sendo o Projeto arquivado em 1949.

Nova tentativa ocorreu em 1951 e, em 1959, a Comissão de Educação e Cultura recebeu o inesperado “substitutivo Lacerda”, de autoria do deputado Carlos Lacerda, da União Democrática Nacional – UDN, jornalista e bacharel em Direito, principal opositor do governo de Vargas, entre 1951 e 1954, sendo o documento o depositário das bases do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em 1948.

Em contrapartida, desencadeou-se, em 1959, a Campanha de Defesa da Escola Pública reunindo diversas tendências, dos liberais conservadores aos socialistas.

Desse descontentamento com o “substitutivo Lacerda” surgiu o “Manifesto de 1959”, que, à semelhança de 1932, foi redigido por Fernando de Azevedo.

Os interesses privatistas foram arduamente defendidos pela revista *Vozes*, porta – voz da Igreja Católica, preconizando que a educação não era função do Estado, mas da família.

Por todo esse cenário político-social em torno de tema educacional é que fizeram os anos 50 e 60 do século XX, um período extremamente rico, com estimulação de reflexões dos intelectuais, especialmente da Docência Superior.

Ainda assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, exigência do art. 5º, XV, d, da Constituição Federal de 18 de setembro de 1947, cujo Projeto foi encaminhado à Câmara Federal, em 29 de outubro de 1948, na forma de Mensagem nº. 605, só foi aprovada em 30 de dezembro de 1961, como Lei 4.024.

Uma das principais conseqüências desta LDB - 61 foi o surgimento dos currículos mínimos para os cursos superiores.

Outro efeito da LDB - 61 foi a reivindicação para formação de professores, desde as primeiras séries aos cursos superiores, liderada pelo Ministro da Educação e Cultura do Governo João Goulart, o professor Darcy Ribeiro.

Todavia, a LDB – 61 foi apenas meia-vitória para o incansável defensor das mudanças educacionais, Anísio Teixeira, porque os intelectuais de esquerda e os movimentos estudantis ficaram frustrados com a tão esperada regulamentação do sistema educacional brasileiro, embora reconhecessem os esforços de Teixeira.

Demerval Saviani estuda os conceitos de estrutura e sistema, interessando-se pela expressão “diretrizes e bases”, não empregada na linguagem dos educadores, tampouco no vocabulário jurídico, até a denominação da lei educacional de 1961.

Diz ele:

“Assim, Almeida Júnior entende” diretriz “como linha de orientação, indicará, pois, a direção geral a ser seguida e não as ”minudências” do caminho.

“Base” significa superfície de apoio, refere-se, pois, ao alicerce sobre o qual será construído o edifício e não o próprio edifício.

A partir daí conclui que a “Lei de Diretrizes e Bases” conterà tão somente preceitos genéricos e fundamentais“. (Saviani, 1987:87)

É o próprio Saviani quem reconhece não ser unívoca tal significação, pois Gustavo Capanema entendia que “diretrizes” seria todo o conjunto de preceitos normativos para regular a estrutura de um serviço, enquanto bases tinha função de evitar interpretações restritivas da competência federal, pois a União poderia legislar sobre suas diretrizes e bases.

Pouco vigeu a tão esperada Lei de Diretrizes e Bases. O governo Costa e Silva criou um Grupo de Trabalho de Reforma Universitária – GTRU, pelo Decreto de 21 de julho de 1968, e, no mesmo ano foi promulgada a Lei 5.540/68 nunca aceita pelos setores não conservadores da sociedade.

Todavia, como houve aprovação nas reformas do Primeiro e Segundo Graus (hoje, Ensino Fundamental e Médio), a Lei 5.621/71 que alterou a Lei 4.024/61 teve acolhida generosa do professorado desses graus.

A Lei 5.540/68 departamentalizou o Ensino Superior e criou o regime de créditos com matrícula por disciplina. Adotou-se vestibular unificado e classificatório, eliminando os excedentes, que, apesar de aprovados no vestibular, não tinham vagas.

Como medida para solucionar o problema do acesso ao Ensino Superior, houve o incentivo de abertura de escolas privadas, com ampla expansão de cursos superiores na década de 70, não raro de qualidade duvidosa.

A departamentalização fragmentou a integração docente e dividiu, ainda mais, o ensino da pesquisa.

Antes da reforma, se um professor de Sociologia ministrasse aulas na Faculdade de Direito, ali iria vincular-se. Depois dela, o mesmo professor de Sociologia vinculava-se ao Departamento de Ciências Sociais, ou ao Curso de Sociologia, com ruptura de convivência e, pior ainda, de comprometimento do curso onde eram ministradas as aulas.

A época da elaboração da Lei 5.692/71 foi de contrastes: de um lado, a euforia da classe média pelo “milagre econômico”; de outro, o governo Médice espalhando intolerância aos não adeptos do regime, em especial os intelectuais; a despeito de esta nova LDB/71 ter aliados na docência.

Bom ressaltar que a Lei 5.692/71 não promoveu ruptura completa com a Lei 4.024/61, mas a LDB-71 rompeu com os princípios liberais da anterior, adotando o ensino profissionalizante do Segundo Grau de forma geral e inflexível.

Oportuno é recordar que a LDB de 1961 foi a primeira lei a regulamentar os princípios educacionais, o sistema de competências, reconhecendo a imperatividade do artigo 166, da Constituição de 1946 que, inspirada nos ideais da solidariedade humana, declarava ser a educação direito de todos.

Em seu artigo 66, a LDB em foco admitia, ainda, o Ensino Superior em instituições públicas ou privadas, agrupadas ou isoladas.

Todavia, não foi sem desafios que o ensino superior recepcionou as mudanças constitucionais.

Aurélio Wander Bastos elucida a questão.

“Ocorre que esta lei sofreu sucessivos impactos provocados pela promulgação intempestiva da Constituição de 24 de fevereiro de 1967, no bojo de amplo movimento político de ações e resistências aos processos de mudanças que se instalaram a partir de 1962, que provocou efeitos significativos na história brasileira moderna (...).” (Bastos, op. cit.:270-271)

Se comparados os textos constitucionais de 1946, 1967 e 1969 não há distinções significativas na estrutura do Ensino Superior brasileiro.

A novidade foi estabelecida pelo Decreto-lei nº. 464, de 1969, em seu artigo 5º:

“As instituições de ensino superior que mantenham diversas modalidades de habilitação, os estudos profissionais de graduação serão precedidos de um primeiro ciclo, comum a todos os cursos ou a grupos de cursos (...).”

Esses ciclos básicos deveriam cumprir funções expressamente determinadas nas alíneas desse diploma legal, com alguns marcos assim resumidos e comentados nesta pesquisa:

- recuperação de estudos, especialmente em Português e Matemática, para nivelamento discente, pois, conforme se comentou anteriormente, houve, à época, explosão de número de vagas, com aumento de cursos jurídicos, com a conseqüente heterogeneidade cultural dos acadêmicos.

Essa providência seguiu modelo experimentado pela Universidade Nacional de Brasília, avaliado como iniciativa bem sucedida.

- orientação vocacional em cada ciclo básico.

Essa exigência, fruto também da experiência da UnB, não funcionou nos cursos jurídicos, com “status” de formação de elites, gerando muita procura e poucas vagas, reforçando a separação da Academia de Direito dos demais setores universitários.

- reunião de turmas de cursos de áreas afins para as aulas do Ciclo Básico, de forma a viabilizar a concorrência interdisciplinar, definida, pelo texto legal, como imprescindível ao processo de formação profissional.

O que se viu, na prática, foram umas poucas universidades públicas, especialmente federais, utilizando-se dessa filosofia integracionista, especialmente nos cursos jurídicos, porque suas salas lotadas eram, por si só, obstáculos para a inclusão de acadêmicos de outros cursos.

Nesse período, os cursos jurídicos empreenderam inúmeras inovações no cenário do Ensino Superior.

Em 1971, o Instituto dos Advogados Brasileiros promoveu o Encontro Brasileiro de Faculdades de Direito, em Juiz de Fora, reunindo as quarenta e quatro Faculdades de Direito do Brasil para repensar o ensino jurídico em torno de três grandes temas: diagnóstico do ensino jurídico brasileiro; relacionamento com o ensino jurídico no estrangeiro e o currículo das Faculdades de Direito.

As dúvidas debatidas no encontro gravitavam em torno do eterno dilema: o ensino jurídico deveria formar bacharéis com carga humanística relevante, ou sua finalidade deveria direcionar-se para a formação profissional especializada?

A despeito de os debatedores mais expoentes da sociedade jurídica brasileira não vislumbrassem autonomia entre os dois pólos, pois a cultura jurídica é alicerce seguro para o desempenho profissional, havia em todo o mundo uma grande tendência a reduzir os cursos jurídicos no estudo de legislação e na prática processual. Era o caso da Inglaterra, da França e dos Estados Unidos, ainda que, nas universidades européias, estivesse presente o Direito Romano.

Para muitos estudiosos, havia uma força política invisível dos países capitalistas contra o avanço das influências socialistas, em especial nos cursos jurídicos onde o interesse por novas idéias fascinavam, e continuam a fascinar, os acadêmicos.

No Brasil, a OAB iniciou sua presença no sistema educacional, com uma seqüência de Provimentos, cabendo-lhe, desde a Lei 4.215, de 27 de abril de 1963, competências de

regulamentação de providências cabíveis ao ensino jurídico para o Conselho Federal da OAB.

Em 1973, pelo Provimento nº. 40, de 24 de julho, o Conselho Federal da OAB instituiu a obrigatoriedade do Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária, nos dois últimos anos letivos, independentemente da carga horária de 2700 horas, obrigatórias para a conclusão do Bacharelado.

Foi introduzido, também, no ensino jurídico, o Exame de Ordem para admissão dos bacharéis na Ordem dos Advogados Brasileiros, salvo para os que concluíram o curso até o ano letivo de 1973.

Interessante ressaltar que a Resolução nº. 3, de 1972, do CFE, abriu, no campo legiferante, espaços para a modernização do curso de Direito, com flexibilização curricular, a despeito de haver um currículo mínimo, preconizando, em seu art. 1º o conhecimento interdisciplinar com a indispensável prática forense, mas, na realidade brasileira, a determinação legal não foi recepcionada, para muitos por sua origem em regime autoritário.

Persistiu o ensino dogmático, reproduzindo códigos e legislação extravagante, acentuando-se uma prática forense mecânica, como mero destacamento para aprovação no Exame de Ordem.

Todavia, a sementeira foi feita e a Ordem dos Advogados do Brasil, por meio de seu Conselho Federal de Ensino Jurídico, não esmoreceu: continuou sua luta por abrir a visão das Faculdades de Direito para os novos horizontes da pós-modernidade, incultando a

preocupação com um ensino planejado, com a formulação de projeto pedagógico eficiente, com nítida tendência crítico-reflexiva para possibilitar aos acadêmicos intervenção efetiva na realidade concreta.

No tocante ao Estágio, correspondeu esta providência às exigências da sociedade pelo exercício profissional durante a formação acadêmica, assegurando aos bacharéis vivência da realidade em que se vai atuar.

Surgiu, então, no cenário nacional, a preocupação mais efetiva com a preparação profissional dos acadêmicos de Direito, até então restrita às exposições de seus professores.

Não houve, porém, modificação significativa na caracterização do ensino jurídico, mantendo-se, como explicado anteriormente, a perspectiva dogmática de estudar leis, memorizar doutrinas e reproduzir soluções jurídicas.

Não é propósito desta pesquisa um exame doutrinário rigoroso sobre a dogmática jurídica, pois seu escopo é a análise do ensino tradicional jurídico formulado nas bases conservadoras e objetivas da dogmática, inspiração, bom de dizer, do Ensino Superior tradicional em todas as áreas dos saberes e da formação profissional para os diversos setores da sociedade.

De plano, importante é assinalar que a dogmática jurídica é, antes de tudo, método hermenêutico de análise da norma jurídica.

Para Kelsen, (1962) a norma jurídica é esquema de interpretação do ordenamento jurídico que prevê “*in abstracto*” efeitos jurídicos que devem ser aplicados, com regularidade, para todos os casos em que se aplicarem ao mundo concreto.

Conforme Orlando de Carvalho (1981:64-67) não há como distanciar os traços dogmáticos das características do direito objetivo, complexo de normas; estratificação do Estado como um direito estático (*norma agendi*).

Também, não se há de confundir o direito natural, pautado na reprodução de fatos, com o direito positivo – este último, o direito posto, a norma editada por poder competente.

Sobre o direito natural, objeto de estudo principal dos cursos jurídicos, desde sua instalação, em 1827, até a reforma de 1865, diz Custódio da Piedade Miranda

“não é o direito de uma ordem jurídica determinada, não é contingente, nem mutável, não varia no tempo nem no espaço. Não é constituído de normas jurídicas editadas por um Estado determinado, antes de princípios universais, imutáveis e perenes.” (Miranda, 2003:16)

A despeito de haver, desde o direito antigo, greco-romano, até os dias atuais, uma grande variedade de teorias jusnaturalistas, o caráter absoluto e imutável dos princípios que regem a conduta ética dos povos determina normas jurídicas de caráter universal, bem como sua interpretação com linha unívoca de relações paradigmáticas.

Para Mario Begolte Chorão

“A lei natural como regra suprema do agir humano, implica que o homem se comporte segundo a sua própria natureza (e, de um modo mais genérico, em conformidade com a natureza das coisas, no respeito de seu ser, de seus fins) deve agir racionalmente, de acordo com suas inclinações naturais, essenciais à constituição da família, à educação dos filhos, à vida em sociedade ao conhecimento, ao culto divino, por forma a realizar a perfeição e plenitude de seu ser.

Assim, a naturalidade supõe a “normalidade de funcionamento” segundo a lei interna, típica do ser humano, considerados os fins que a este, por excelência, correspondem.” (Chorão, 2000:42-143)

Nesse raciocínio, a natureza, imutável em sua beleza verdadeira, inspira o raciocínio humano para reproduzir os preceitos eternos da verdade na vida em sociedade, com normas jurídicas, educacionais, com a mesma regularidade das leis físicas e naturais. Esse raciocínio lógico é apreendido pelo legislador que elabora leis segundo as regras éticas e lógicas de convivência humana.

Todavia, o direito positivo não prescinde do direito natural. Este último não prescreve obrigações; antes disso, reconhece direitos inerentes à pessoa humana que podem ser, ou não, recepcionados pelo ordenamento jurídico.

Daí o florescer positivista, postura mental legalista, entendendo que a vontade geral é expressa pela lei, editada por órgão estatal.

Nesse sentido, preleciona Larenzs

“Sairgny distingue a teoria filosófica do Direito em si mesma, ou o direito natural, do elemento filosófico ou sistemático da ciência (positiva) do Direito, que pode ser estudada tanto com o direito natural, como sem ele.” (Larenzs, 1979:10)

Esse é o pensamento dogmático: a norma prescreve a vontade geral do Estado, por meio da vontade do legislador, sendo aplicada por método lógico-formal, com operação intelectual, sem investigações mais amplas que se afastem da letra da lei.

Assim, ainda que a vontade da lei seja inspirada por preceitos valorativos que se perpetuam no tempo e no espaço, quando editada, a lei se desprende até mesmo de sua força natural e da vontade do legislador, para expressar a vontade de sua linguagem, ou seja, vale a letra fria da lei, conforme o brocardo latino: “*In claris cessat interpretatio.*”

O aplicador da lei deve compreender literalmente a linguagem da lei, aplicando-a nos casos da realidade, tornando concreto o espírito da lei.

Por isso, a aplicação da lei é um reviver da norma, partindo do dogma de plenitude lógica do ordenamento jurídico para uma leitura positivista-legalista do sistema jurídico, ideologia norteadora dos

juristas brasileiros na elaboração da legislação civil brasileira, em suas diferentes Comissões – de 1824 a 1916, quando foi aprovado o Código Civil Brasileiro para ser implantado em 1917.

Por essa concepção, o juiz é servo da lei, não pode dela se afastar, devendo submeter-se à interpretação gramatical ou literal, reproduzindo em seu intelecto as relações sintático-semânticas da norma jurídica.

Kelsen (op. cit.: 15) defende a teoria pura do Direito com o argumento de que o Direito positivo não perquire a vontade da norma com atitude crítica e espírito criativo e inovado; ao contrário, não se interessa pelo conteúdo da norma, mas com sua estrutura lógica, com absoluta contraposição do ser ao dever-ser que não se prende ao querer do mundo dos fatos, mas ao querer da conduta legal prescrita, permitindo ou proibindo condutas humanas estereotipadas.

Para os positivistas adeptos da exegese dogmática, interpretar a lei é depreender o sentido da lei, ela mesma, a *voluntas legis*, destacada até mesmo da vontade do legislador, *voluntas legislationes*, pois não é a vontade humana que redigiu a lei durante sua elaboração, mas a lei, como existência autônoma, entidade viva, apreendida pela *ratio legis*, elemento racional que guia o intérprete para o sentido da norma, de natureza genérica, motivo pelo qual a doutrina e a jurisprudência podem reproduzir a interpretação da lei através do tempo.

A dogmática jurídica determina paradigmas para serem aplicados como processo retórico que caminha para um processo de convencimento.

De acordo com Marcelo Minghelle,

“A dogmática jurídica continua cumprindo sua função de legitimação da ordem dominante, mas agora seu recurso retórico é atualizado. Através dos princípios metodológicos do positivismo científico, inserido pela proposta Kelsiana, cria-se a ilusão de uma ciência exata e objetiva, livre de influências ideológicas, quando na verdade este novo paradigma é incapaz de realizar sua própria proposta; não consegue descrever a realidade.” (Minghelle, 2001:181)

Delinear, pois, o conceito de dogmática jurídica é tarefa tão penosa quanto complexa.

Para uma parte de doutrina, a dogmática jurídica identifica-se com o conceito de postura essencialmente descritiva, com procedimentos abstratos, um elenco de dispositivos legais do direito positivo, ordenados e reproduzidos na realidade concreta.

Essa idéia difunde principalmente entre filósofos alemães e italianos, concebe um método elaborado pelo positivismo científico-formalista, com tendência universal de generalização.

Algumas características marcam o dogmatismo jurídico:

1ª. O objeto da ciência jurídica são as normas positivas de origem estatal.

2ª. A apreensão da constituição do sistema conceitual é feita com razão rigorosa da experiência jurídica, a partir das normas jurídicas sob a ótica do positivismo jurídico.

3ª. O dogmatismo reflete um modo de aproximar-se do fenômeno jurídico com objetividade e neutralidade valorativa, com cientificidade, portanto, e interpretação determinada por conjunto de regras estabelecidas pela lei e aplicadas pelos juízes.

4ª. O dogmatismo como reflexo de postura positivista sujeita-se a uma leitura racional da lei na sua exteriorização no mundo real.

Assim, consoante a racionalidade formal do dogmatismo jurídico, há algumas regras imutáveis:

a) Toda decisão jurídica concreta representa aplicação de princípio abstrato.

b) Cada caso concreto é suscetível de solução apoiada nos princípios gerais determinados pelas normas jurídicas em vigor.

c) Só há validade de interpretação científica suscetível de construção racional dos fatos sob a vontade da lei.

Dessa forma, a estabilidade paradigmática resulta em continuísmo, sem rupturas interpretativas, com univocidade teórico-descritiva do sistema jurídico, onde a validade da norma interessa mais do que a verdade do preceito como expressão do justo.

A leitura dos breves apontamentos sobre o dogmatismo jurídico permite a reflexão sobre o ensino mecânico, fundamentado na transmissão de informação e no exercício da memória que traduzem as tendências do ensino tradicional, que não se reduziu aos cursos jurídicos, sendo uma característica do Ensino Superior, quer na memorização de normas gramaticais, nos cursos de Letras, ou na esquematização mecânica de planos de aula, na Pedagogia, ou de plantas-padrão na Engenharia Civil, entre outros exemplos dessa metodologia de ensino.

Inês da Fonseca Porto, (2000:33-59) acompanha as características do ensino tradicional no campo jurídico, provocadora da crise da formação do Bacharel em Direito para enfrentar os desafios de uma sociedade em transformações, notadamente a partir dos anos 70, do século XX, enquanto o ensino jurídico permanecia descontextualizado da realidade.

Nesse cenário, houve predominância do modelo dogmático que, segundo observações de Inês da Fonseca Porto:

“O direito dogmático reflete o contraste entre um discurso unívoco – que se apresenta como a única interpretação legítima do direito – e o acúmulo de evidências não refletidas, todas as contradições que o pensamento dogmático teve que excluir, para manter intactas as premissas de seu pensamento.

Por essas características, a dogmática é considerada o auto-conhecimento do campo jurídico.” (Porto, op. cit.:53)

O caráter unívoco da dogmática e a ausência de formação pedagógica dos professores resultaram em um ensino de transmissões de informações e de verdades absolutas, sem qualquer força reflexiva. Seu efeito mais perceptível é a unidisciplinaridade, fechando cada matéria em si mesma, sem diálogo dos conteúdos, dificultando a percepção da realidade como um espaço mutável em que os conhecimentos se entrelaçam, formando profissionais com postura crítica apta a intervir no mundo circundante.

Nessa perspectiva, a aplicação do direito positivo torna-se atividade mecânica, com reprodução do conhecimento. Além disso, a *analogia* e a *eqüidade*, fontes da distribuição justa do direito e da experiência jurisprudencial tornam-se paradigmas de modelos repetitivos, sem a intervenção criativa do intérprete da lei, enclausurando o saber/fazer jurídico em limites fixados por conhecimentos adquiridos nos primórdios da história do Direito, sem adaptações ou revitalizações às mudanças do tempo e do espaço.

A univocidade dogmática é enganosa, conforme reflexão de Inês da Fonseca Porto:

“A univocidade da dogmática – que reivindica o monopólio da interpretação do que é o direito, funda-se num discurso que “já superou” as contradições da vida comum, projetando um mundo jurídico harmônico.

A univocidade dogmática, ao pretender superar as contradições do discurso do senso comum “ou do homem comum”, contrai-se sobre a idéia de sua própria não-contradição,

e, por isso, camufla as contradições da realidade.” (Porto, op. cit.:54)

Importa destacar, ainda, que durante muito tempo, o ensino jurídico dividiu-se em dois enfoques: a formação culta advinda das ciências sociais, e a formação profissional emanada do estudo das leis.

Sobre o dilema, vale lembrar Jeffreys:

“Mais uma vez, a questão foi conturbada pela contraposição de educação liberal e profissional. O professor A. N. Whitehead foi contundente ao argumentar que não existe forçosamente um conflito entre a educação liberal e a profissional. Esta última, quando tomada de maneira humana e com largueza de vistas, pode representar uma formação profissional – e, neste sentido, liberal – tão boa quanto a clássica. E os estudos clássicos podem ser empreendidos de tal forma que se reduzem a um simples treinamento técnico para o professor de matérias mais clássicas. Uma boa educação deverá ser ao mesmo tempo profissional e liberal. Deverá ajudar o aluno a compreender o homem e o universo, preparando-o igualmente para realizar um trabalho lucrativo (caso contrário não passaria de um diletante). Na realidade, se nos lembramos do movimento profissional do clero, dos médicos e advogados (preocupação precípua das universidades medievais) ficará claro que a educação pode ser liberal e

profissional ao mesmo tempo.” (Jeffreys, 1971:101)

Dessa sorte, o currículo preocupado em formar profissionais do Direito, culto em ciências sociais, não é, por si só, a causa de reprodução mecânica de teorias e de leis.

O problema crucial, pode-se construir tal hipótese, é a ausência de formação pedagógica do Corpo Docente, permitindo aflorar o espírito positivista, em moda entre a elite da época, imbuída de racionalismo formal como virtude dos bem nascidos.

Leitura esclarecedora sobre a questão é a obra *Universidade escola e formação de professores*, organizada por Catani *et al* (1971) discorrendo sobre as dificuldades da implantação da Faculdade de Filosofia, no Brasil, e as lutas para a criação de uma Escola Normal.

Um dos autores mais combativos dessa coletânea é Florestan Fernandes, merecendo transcrição, de alguns trechos que evidenciem questões culturais e políticas da história brasileira.

“1º - Quando se fundou a Faculdade de Filosofia, os próprios fundadores tinham a idéia de uma renovação das elites. A idéia de que não estavam plantando, no Brasil, a sementeira de uma revolução cultural, mas sim, tentando renovar, fortalecer seus quadros humanos, para ganhar no campo da cultura a batalha que haviam perdido no campo da política. Portanto, á uma tradição cultural que empobrece a visão do que seria a cultura cívica.” (Fernandes, op.cit.:16)

1.3. A Docência Jurídica no Contexto do Desenvolvimento da Docência do Ensino Superior Brasileiro – do Brasil – Colônia à Ditadura Militar

O Ensino Superior, introduzido nos colégios jesuíticos, inaugurado no curso de Artes centrava-se, em especial, nas obras aristotélicas devendo o aluno desenvolver sua tese para obtenção dos graus de Bacharel e Licenciado, sendo a diferença entre eles a composição das bancas examinadoras: três para os bacharéis e cinco para os licenciados, este último grau destinado a outorgar poderes para o exercício do magistério.

Os jesuítas empregavam nos cursos de Artes o mesmo modelo pedagógico europeu, com seus mesmos rituais, conforme já se comentou.

O curso de Teologia previa o provimento das cadeiras, com uma espécie de concurso de seleção, colocando os candidatos, uns contra os outros, em desafio de argumentos, conforme os pontos solicitados com antecedência.

Durante todo o Império, o Ensino Superior manteve-se praticamente o mesmo, conservando, por isso, uma mesma orientação pedagógica.

Interessante mencionar que as discussões sobre a formação de docentes não são recentes, sendo os primeiros passos assinalados pela Lei da Educação, de 15 de outubro de 1827, instalando os cursos normais, apesar de a primeira escola ser criada somente em 1835, na província do Rio de Janeiro.

Uma das razões pelo vazio na organização do Ensino Superior, e de formação de sua docência no período imperial, foi a grande expansão de idéias pedagógicas inspiradas em educadores portugueses progressistas com ligações políticas aos ideários da burguesia nascente, preconizando o ensino secular e liberdade de idéias que poderiam ameaçar a consolidação do Império no Brasil.

Anota Luiz Antônio Cunha:

“Mas não se deve pensar que o ensino nas escolas do Estado, no império fosse secularizado. A religião católica era pela Constituição, religião do Estado. Por isso, os funcionários governamentais, entre eles os professores, tinham de professar juramento à fé católica”. (Cunha, op. cit.:86)

Em 1877, formou-se uma Comissão de Instrução Pública da Assembléia Geral para reestruturar o Ensino Superior aos moldes dos novos ares de liberdade trazidos do ensino europeu. Dentre as propostas em debate, o mesmo Luiz Antônio Cunha assinala:

“Inspirando-se na situação dos livres – docentes das universidades alemãs, imaginava que o ensino superior ganharia em qualidade e em flexibilidade se professores habilitados perante as faculdades pudessem dar cursos (livres) no seu interior, independentemente do currículo do curso regular”. (Cunha, op. cit.:92)

Esse estudo, conforme se registrou anteriormente, não obteve o sucesso almejado, mas fortaleceu as idéias liberais, assumindo os

docentes do Ensino Superior, nesta perspectiva, a função de formar uma elite preparada, capaz de traduzir as aspirações do povo menos favorecido, sem incentiva-lo a reivindicações e sem alterar-lhe a situação.

A despeito de o período Imperial ser ventilado por idéias liberais, os professores oriundos da formação jesuítica mantinham a mesma postura dogmática de submissão servil às normas, analisando, nos casos concretos dos diferentes cursos superiores o como, o certo e o errado; não o por quê.

Nos primeiros tempos republicanos, o quadro sócio - econômico brasileiro foi propício para a ampliação do ensino.

O paradigma norte – americano intensificou o liberalismo, especialmente o econômico; o positivismo, representado pela figura política de Rui Barbosa, defendia os interesses da burguesia latifundiária das Minas Gerais, crescente produção cafeeira, em São Paulo.

Além disso, a liderança política de tendência positivista do gaúcho Pinheiro Machado influenciou a oligarquias paulistas.

Também, o avanço industrial com grande penetração das empresas norte – americanas ocasionou o crescimento de classes trabalhadoras, representadas pelos imigrantes, e pela classe média, com o surgimento de conflitos sociais, com o fechamento temporário de associações, sindicatos e, em 1923, restrições à liberdade de imprensa.

O desenvolvimento da classe média, da burocracia do Estado e das empresas determinou transformações do Ensino Superior na Primeira República.

Além dos filhos dos imigrantes, as descendências das ocupações de terras multiplicaram-se, surgindo novos grupos latifundiários.

Nesse tempo, muitos filhos de trabalhadores transferiam-se para as cidades em busca de empregos no comércio, na indústria e nas repartições públicas.

Nesse cenário, esclarece Luiz Antônio Cunha:

“Os latifundiários queriam filhos doutores, não só como meio de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como, também expediente para atenuar possíveis situações de destituições”
(Cunha, op. cit.:62)

A conseqüente expansão do Ensino Superior, com multiplicação de Faculdades, não foi acompanhada de uma política educacional, não se considerando a docência como profissão, ainda que formasse profissionais.

O quadro docente, composto por grandes personalidades do setor, a que se vinculava o curso de Ensino Superior, ainda de tradição Coimbra, era paradigma de sucesso. O resultado disso eram professores discursando para os alunos, mesmo nos estudos

de ciências aplicadas, pois a prática ocorreria depois do diploma de Bacharel, em contato, inclusive, com profissionais práticos.

Além disso, o art. 72 da Constituição de 1891 permitia o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial, independentemente da qualquer título escolástico, acadêmico ou outro de qualquer natureza.

Afirma Luiz Antônio Cunha:

“Diziam eles que os diplomas escolares não atestavam o mérito dos profissionais, nem seria possível garantir o ensino de melhores doutrinas e técnicas pelas escolas”. (Cunha, op. cit.:169)

Assim, se a formação docente para as primeiras letras e do Ensino Médio não merecia atenção, tampouco os professores das Faculdades de Medicina, Engenharia e Direito cuja docência era captada nas associações corporativistas, das quais eles se consideravam representantes, e não de uma outra modalidade profissional, no caso, a docência.

Essa situação ampliou com a política educacional de Benjamin Constant que facilitou o acesso ao Ensino Superior, pelo Decreto 1.232 – 14, assegurando liberdade de criação de Escolas de Direito, com equivalência de seus diplomas aos das Faculdades de São Paulo e de Pernambuco.

Houve, também, a criação de exames de Madureza, que permitiam seus aprovados ingressassem nas escolas superiores.

Em 1896, expandiu-se o ensino particular superior, aumentando, ainda mais, a docência exercida por profissionais das áreas respectivas, sem qualquer critério de preparação docente, sem continuidade, então, da política educacional jesuítica; e, ao contrário disso, preservou-se a política pombalina de docência de ensino livre, sem a necessidade de escolas formais.

Ao lado desse movimento de desoficialização do ensino, exaltou-se a ideologia do bacharelismo, exigindo dos jovens das famílias dominantes e das camadas médias, a busca do diploma superior, e, com o aumento das escolas particulares, houve a necessidade, em 1910, de reformulação do Ensino Superior público, concedendo autonomia financeira, administrativa, disciplinar e pedagógica perante o Governo, com o fim do privilégio dos egressos do Colégio Pedro II, de onde eram recrutados os docentes das escolas superiores particulares de maior prestígio.

A Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República, Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911, instituiu a figura do livre – docente, inspirada no regime universitário alemão, garantindo a qualquer graduado que tivesse seu trabalho original aprovado pela Congregação de escola de Ensino Superior, a possibilidade de ministrar cursos livres ou em escolas particulares de Ensino Superior, sem qualquer verificação da prática docente.

O excesso de escolas/alunos/docentes com a perda de qualidade motivou a reforma de 18 de março de 1917, Decreto

11.530, criando a figura do professor catedrático, vitalício, análoga à do professor proprietário do passado, escolhido por concurso com tese escrita.

Foi mantida a figura da docência-livre, mas com a submissão dos candidatos a provas orais para verificação da paternidade da obra, com nomeação temporária, podendo ser renovada.

Em uma ou outra modalidade, não havia exame para verificação do exercício da docência.

O resultado dessa expansão foi a formação de profissionais de qualidade duvidosa e a docência recrutada sem grandes exigências e sem formação específica, como se lecionar fosse tão-somente falar sobre assunto de uma determinada profissão.

Em 1917, a Universidade de São Paulo orientou seus docentes a criticarem, em aulas, o ensino das escolas superiores existentes no país, inaugurando o que se considerou de método novo: não só explanar o conteúdo específico da profissão, mas ter observação crítica da realidade.

Merece destaque a anotação que Luiz Antônio Cunha faz do discurso do Reitor da Universidade de São Paulo:

“A nossa é a nação de doutores. Eles saem às mancheias das faculdades; entretanto, não são muitos os que vencem, apenas com seu esforço pessoal, a luta pela vida. E a prova disso temos em que, a despeito de vivermos numa atmosfera de doutores, mandamos buscar no estrangeiro, arquitetos para

reformarem as nossas cidades, agrônomos para cultivarem nossos campos, químicos para garantirem a pureza de nossos alimentos, heterólogos para dirigirem os nossos laboratórios e até banqueiros para dirigirem nossas finanças”. (Cunha, op. cit.:205)

Essa crítica construiu, também, um ânimo regionalista, não sendo surpresa, então, a grande participação universitária no ideário constitucionalista de 1932.

Em 25 de janeiro de 1934 foi criada a Universidade de São Paulo, mantida pelo Estado de São Paulo, incorporando as faculdades de Direito, Escola Politécnica, Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Faculdade de Medicina, Escola de Veterinária.

Além disso, o Instituto de Educação foi elevado à categoria de escola de Ensino Superior, como Faculdade de Educação.

Foram criadas, também, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Escola de Belas Artes, ligando à Universidade, ainda, diversos institutos técnico-científicos, tais como: o Butantã, o Agrônomo de Campinas, o Museu de Arqueologia, História e Etnografia e o Instituto de Pesquisas tecnológicas.

Ocorreu, então, a preocupação com a formação docente para o Ensino Secundário, com a Faculdade de Educação, permitindo, aos poucos, maior difusão de literatura educacional, em especial na área didática.

Anotação curiosa é que, apesar da crítica do reitor Eduardo Guimarães, em 1917, quanto ao estrangeirismo profissional no Brasil, a Universidade de São Paulo, mantida pelo estado de São Paulo, criada em 1934, contava com dez professores franceses, quatro alemães, dois italianos, dois portugueses e um norte – americano, sendo que, entre 1934 a 1942, eram docentes na Universidade de São Paulo quarenta e cinco estrangeiros, mais auxiliares de laboratório.

Em 1937, ocorreu importante transformação na política educacional, com os contornos de uma Universidade Nova, idealizada por Anísio Teixeira, primeiro Reitor da Universidade do Distrito Federal, criada pelo Decreto 5.613, de 4 de abril de 1936.

Segundo a ótica anisiana, deveria ocorrer diminuição das distinções curriculares que separavam as escolas pós – primárias para futuros operários das escolas secundárias. Foram, então, criadas escolas técnicas secundárias, com currículos profissionalizantes industriais e comerciais diferenciados a partir de um ciclo comum de dois anos.

A docência, neste cenário, não poderia ser exclusivamente técnica, pois deveria haver, para todos, estudos voltados para uma educação com cultura.

Segundo Anísio Teixeira, o ensino não era monólogo isolado da docência, tanto que criou a organização estudantil, com um Diretório Geral dos estudantes para ouvir as expectativas discentes.

Quanto à docência universitária na ótica anisiana, assim expõe Luiz Antônio Cunha:

“A universidade teria uma importante função a cumprir, há um tempo técnico e de cúpula do sistema de ensino, onde se formariam e se aperfeiçoariam os professores e administradores das escolas dos graus inferiores”. (Cunha, op. cit.:277)

Pensava, ainda, Anísio Teixeira que a Universidade deveria substituir a tendência dos intelectuais da época de serem autodidatas, pois entendia que é a Universidade que socializa a cultura e os meios de adquiri-la.

Quanto à docência, eram recrutados dentre profissionais de alto prestígio técnico, mas de idéias consonantes aos princípios do Estado.

Anísio Teixeira também contratou estrangeiros, em especial a chamada “missão francesa” para a escola de Belas – Artes, incluindo, neste quadro, renomado professor, da Faculdade de Direito de Caen, para dar uma visão internacional à disciplina Economia Política.

O golpe de 1937, que instituiu o Estado Novo, não repercutiu na estrutura do Ensino Superior, prevista no Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, mas intensificou o objetivo de utilizar o sistema educacional como mecanismo de difusão ideológica, como consciência social.

Durante todo o período autoritário de Vargas, o ideário liberal dividiu-se em liberais elitistas e liberais igualitários. Esses últimos liderados por Anísio Teixeira, preconizaram igualdade de oportunidade, pedagogia ativa, preocupada em desenvolver

competências com vistas à inserção dos jovens no mercado de trabalho, incluindo orientação vocacional – profissional.

No final dos anos 50 e início dos anos 60, o modelo libertário de ensino de Paulo Freire, começou a romper o método de reprodução mecânica de conhecimentos para propor pedagogia problematizadora, sendo considerado seguidor de escolanovismo de Anísio Teixeira.

Para Paulo Freire, o aluno, como pessoa, deveria ser o sujeito da história e não objeto, não podendo a Universidade contribuir para o mutismo do povo.

A Reforma Universitária de 1968, promovida pela Lei 5.540, criou a departamentalização já comentada anteriormente, e deu ao Ensino Superior feição empresarial. Preocupando-se com a racionalidade, eficiência e produtividade como trinômio de qualidade, em substituição ao ideário de ensino, pesquisa e extensão.

A Lei de Diretrizes e Bases, nº. 5.692, de 1971, foi desastrosa para a formação docente das primeiras letras, ocasionando, também, desprestígio para a carreira docente como um todo.

Ao abolir a Escola Normal, transformada em Habilitação Magistério, no Segundo Grau, que foi profissionalizado, a formação docente foi destinada aos alunos de menor rendimento, ficando as demais habilitações encarregadas de preparar alunos para o Ensino Superior.

Em 1892, a Lei 70441 substituiu a expressão qualificações para o trabalho (da Lei de 1971) por preparação para o trabalho, deixando de ser obrigatório o Segundo Grau Profissionalizante.

O cenário da Docência do Ensino Superior é bastante nebuloso durante o período da Ditadura Militar.

- O cerceamento ao ensino de humanidades provocou a eliminação das matérias de cunho filosófico e sociológico, substituindo o ensino crítico do Segundo Grau por cursos profissionalizantes com predomínio de técnicas mecânicas.
- No Ensino Superior, uma camada de docentes aceitou as novas regras de ensino departamentalizado, pois favorecia a ruptura com a pesquisa e permitia aos docentes ministrarem aulas em diversos cursos, sem neles estarem envolvidos.

Essa situação agravou-se ao final da década e início dos anos 80 quando o Ciclo Básico reunia estudantes de diversos cursos em uma mesma disciplina que não interessava a todos, munindo alguns docentes da desculpa de não aprofundamento de conteúdos em razão de classes heterogêneas.

- O excesso de tecnicismo do Ensino Superior com visão exacerbada de formação profissional, formou bacharéis e licenciados com capacitação mecânica para as atividades a serem realizadas, em modelo descontextualizado.

No Direito, aprender a redigir um modelo de peça processual a ser repetido, nas mais diferentes situações, não exigia reflexão sobre a sua contextualização e possíveis mudanças em sua estrutura pela peculiaridade de alguns dados.

Aquele profissional do Direito, dos velhos idos do Império e do início da República que, nos bancos acadêmicos, extasiava-se diante de um professor com retórica humanística, e criação de novas teses, tornava-se, pouco a pouco, um técnico apagado, mero repetidor das lições recitadas de seus docentes, embora um ou outro pudesse ainda provocar admiração por suas aulas magistrais, vazias, no entanto, de exegese analítica e reflexiva das leis, embora deixasse as classes estupefatas diante de tantas palavras desconhecidas.

II. A DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

2.1. O Impacto da Concepção da Sociedade de Conhecimento nos Contornos da Realidade Contemporânea

O século XX foi anunciado como a era da comunicação, pois o avanço tecnológico encurtou distancias e os recursos de informática possibilitaram trocas de mensagens em poucos segundos, independentemente da parte do globo terrestre em que se encontram os agentes comunicativos.

Essas tecnologias de comunicação, porém, cresceram com intensidade tal que se tornou necessário selecionar informações, organiza-las realizando combinações interdisciplinares e transversais, com ampliação paradigmática convergente e divergente, resultando em conhecimento holístico.

Outro aspecto decorrente da rede de informações, foi o estreitamento do sentido de solidariedade de uma sociedade aprendente, pois há necessidade de trocas no mister de conhecer

novas realidades, novas transformações e novos fenômenos, físicos ou sociais.

Além disso, o conhecimento tem natureza pluri-sensorial, conforme estudos sobre as funções do cérebro na aquisição/aplicação do conhecimento.

Assim, não há processo de conhecimento sem apreensão psico-sensorial do mundo circundante, com decodificação crítica da realidade, sendo a revelação dos novos conhecimentos um aprendizado ao longo da vida, em contínua postura aprendiz dos saberes acumulados pela humanidade, das interpretações das experiências e a investigação dos processos cognitivos indispensáveis ao processo de aprendizagem.

O verdadeiro conhecimento, consoante a sociedade contemporânea, não se enclausura em “gaiolas” fechadas, presas a métodos herméticos e rígidos, com visão científica de unicórnio, vale esclarecer, um objeto próprio e único de uma determinada ciência.

Já no final do século XIX, os estudos da semiótica e de ciências afins, como a psicolingüística, a sociolingüística, bioquímica, entre outras, ganham força interdisciplinar com mistura de métodos.

Com isso, quebram-se estruturas do poder reforçadas pela rigidez do sistema de conhecimento produzido em “gaiolas”.

A sociedade contemporânea rejeita a arrogância da verdade absoluta e reconhece a relatividade de seu conhecimento,

colocando-se em busca incessante e, livre das “gaiolas” epistemológicas, caminha com visão integrada, percebendo que o conhecimento é organizado e socialmente estruturado, sem perder de vista o outro, pois as relações interpessoais ocorrem em nível de alteridade, com significações temporais e espaciais, exigindo do ser humano intervenção apoiada em sistema de valores, expressão cultural de uma sociedade.

Todavia, “gaiolas” abertas não são sinônimo de “bom senso”, pois o conhecimento requer bases teóricas sólidas.

Nesse sentido, ensina Ernest Nagel:

“Assim, as crenças baseadas no “bom senso” são em geral, imprecisas, e freqüentes vezes, aproximam coisas e processos que diferem de maneira essencial, não raro, são incoerentes de modo que a preferência por uma de duas crenças incompatíveis é a base arbitrária para a ação.” (Nagel, 1995:15)

Nesse cenário, emergem novos paradigmas para construção de realidades abertas, com racionalidade reflexiva transversal, vale esclarecer, dialogo entre distintas áreas e disciplinas científicas.

Uma sociedade de conhecimento exige, pois, formação de pessoas e de instituições reflexivas, com qualidade interativa de informações, disposta a “aprender e desaprender para aprender de modo diferente”, como adverte Isabel Alarcão (2001:53).

A sociedade contemporânea não aceita mais o amadorismo. Já não há espaço para a pessoa que, sentindo-se preparada para a

exposição de conteúdos específicos de matérias/disciplinas de uma área de conhecimento, considere-se apta para exercer a docência superior. Não se há, também, entender que ter qualidade comunicativa e sentir-se um bom orador e, até mesmo, uma pessoa cativante, são requisitos que bastam para a docência de jovens e adultos.

Nesse cenário, há alguns equívocos repetidos e aceitos, não raro, como verdadeiros de que é mais fácil ensinar para jovens e adultos do que para crianças, já que estas dependem inteiramente do sucesso profissional do professor e necessitam de motivação para a aprendizagem.

Diz Georges Gudsorf:

“No ensino superior, a relação entre professor e aluno muda uma vez mais de sentido. A desproporção entre as partes é menor. O estudante não é mais uma criança; já tem cultura suficiente e possibilidade de julgar. É verdade que o professor universitário se beneficia de outro prestígio e pode iludir por seus títulos e livros publicados, pois escrever livros cria uma espécie de socialização que o aureola aos olhos dos profanos. Supõe-se que possua um saber extenso e pessoal e prossiga sempre anunciando a pesquisa começada.

Mas o confronto entre professores e alunos estende-se por anos e tímido afirma, pouco a pouco, sua maturidade”. (Gudsorf, 1987:30)

Esse retrato descreve com tintas amargas uma realidade ainda comum nos cursos jurídicos.

A titulação exige qualquer responsabilidade de competência pedagógica, pois dele não se há duvidar ser competente, entendido este atributo com significação estrita daquele que tem conhecimentos sobre determinado assunto.

Também, o autor de obras é altamente respeitado no ensino universitário, em particular no Direito, quando recebe a denominação de jurista e nesse sentido, é a encarnação da doutrina.

Pior ainda é a pesquisa que nunca acaba e quando o aluno perceber este jogo cênico irá afirmar sua maturidade, não raro, reproduzindo o modelo ao se tornar profissional.

Outra inverdade aceita como realidade por muito tempo, é registrada por *Gudsdorf*:

“O professor universitário é o último tutor, a última ligação segura antes da solidão da vida onde cada um tem que assumir suas próprias responsabilidades.” (Gudsdorf, op. cit.:39)

Esse raciocínio não se coaduna com o conceito da sociedade aprendente que reconhece não haver um conhecimento acabado: antes disso, há uma aprendizagem contínua, ao longo da vida, em uma sociedade em mudanças céleres.

É preciso destacar, ainda, que há, atualmente, uma percepção científica da docência superior. Não aquela que se

prende a um método como oposição a todos os outros. Mas uma nova cientificidade plural, solidária, aberta para a rede de conhecimentos interdisciplinares, coerente com a complexidade do mundo contemporâneo.

Nesse cenário, surgem novos valores pessoais, inspirados em novo paradigma que dá ênfase ao homem como agente de intervenções sociais, com perspectiva integrada diferente da ótica reducionista que propõe o docente como uma pessoa talentosa que não depende de outro para seu exercício profissional.

Quando a legislação educacional eleva à categoria de excelência os colegiados de curso, não cogita apenas em reunião física de pessoas, mas em relação intelectual-afetiva, com consciência de coletivo, de grupo, de trocas, de sistema, com mudanças organizacionais onde a palavra de ordem é **gestão**, na qual as competências são relevantes.

Para Rhinesmith (1993), a idéia de equipe resulta da mentalidade global que exige do profissional seis características pessoais:

- **conhecimento:** amplo, em contínuo desenvolvimento;
- **conceituação:** capacidade de pensamento abstrato para lidar com novos desafios da realidade;
- **flexibilidade:** adaptabilidade para ajustar-se às mudanças;

- **sensibilidade:** necessária para lidar com as diferenças individuais;

- **juízo:** estar pronto a tomar decisões, algumas imprevistas que surgem na ação, exigindo respostas rápidas, sem perder de vista os objetivos a serem alcançados;

- **reflexão:** disposição para pensar sobre sua ação educacional, avaliando-a, com espírito aberto para reformulações.

Para esse autor (op.cit.), essas características pessoais encontram-se na dimensão do ser. Na esfera do fazer, há competência, capacidade específica de executar a ação em um nível de habilidade que seja suficiente para alcançar os objetivos propostos.

Ainda segundo o autor em análise, a competência só se estabelece na ação, quando a característica pessoal apreende as exigências dela requeridas e as coloca em prática. Características pessoais e competências são estimuladoras de habilidades técnicas, humanas e conceituais.

Terezinha Azeredo Rios, entende que as competências docentes são percebidas como qualidade de ensino, que se estabelecem em dimensões como categorias de competência.

Diz a autora:

“Em toda ação docente encontram-se uma dimensão técnica, uma dimensão política e uma dimensão moral. Afirmar isto, entretanto, não significa dizer que ela é de boa ou má

qualidade. É necessário, então, indagar de que caráter deve se revestir cada uma das dimensões da ação docente para que a qualifiquemos de competente - isto é, de boa qualidade.” (Rios, 2000:93)

É a própria educadora quem define, a seu ver, as significações vocabulares que podem ser sintetizadas:

- **dimensão técnica:** habilidade para realizar uma ação, empobrecida se considerada isoladamente;

- **dimensão estética:** são a sensibilidade e a criatividade do indivíduo. A ação docente envolve técnica e sensibilidade;

- **dimensão ética e política:** entende-se, principalmente, o posicionar-se diante do mundo, não apenas o reproduzir mecânico. É a participação na construção coletiva: **ética** (orientação da ação em princípio de solidariedade e respeito com o bem-estar coletivo); **política** (participação no exercício de direitos e deveres sociais).

Quando se fala em competência técnica é oportuna uma breve incursão deste significado na história educacional brasileira.

O treinamento do técnico em educação inicia-se nos anos 70, sob influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional.

Esclarece Júlio Emílio Diniz Pereira:

“Nessa perspectiva, o professor era concebido como um organizador do componentes do processo ensino-aprendizagem, objetivos,

seleção de conteúdos, estratégias de avaliação etc. que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes”.
(Pereira, 2000:16)

Na segunda metade dos anos 70, inicia processo de rejeição a esta postura técnica inflexível, de neutralidade reprodutiva, com propostas de prática educativa transformadora.

Diz o autor em análise:

“Na década de 80, este momento de rejeição (...) ganha força. A tecnologia educacional passou a ser freqüentemente questionada”.
(idem)

É o surgimento do educador, com competência técnica e comprometimento social.

Observa Pereira (idem) que, nos anos 90, as mudanças do cenário internacional construíram a figura do professor pesquisador como agente de transformações diante da “crise de paradigmas” muitas vezes enclausurado no Pós-Graduação, sem retorno efetivo para a Graduação.

Ainda no exame do conceito de competência na formação da docência, torna-se interessante ressaltar a posição de Marise Nogueira Ramos sobre a visão de competência no conceito de qualificação profissional:

“Um sistema de competência profissional é integrado por três subsistemas cujas

características se definem de acordo com a matriz de investigação dos processos de trabalho: a) normatização das competências; b) formação das competências; c) avaliação e certificação de competências.” (Ramos, 2001:80)

Assim, a noção de competência é ordenadora das relações de trabalho.

Marcos T. Masetto ressalta a docência universitária na percepção de profissionalismo, *in* Ensinar e Aprender no Ensino Superior:

“Superando a formação voltada apenas para o aspecto cognitivo o que se busca é que o aluno em seus cursos superiores esteja desenvolvendo competências e habilidades que se esperam de um profissional capaz e um cidadão responsável pelo desenvolvimento de sua comunidade. Isso fez com que os componentes curriculares se abrissem para atividades práticas integrando-se com teorias estudadas e a discussão de valores éticos, sociais, políticos, econômicos (...).” (Masetto, 2003:20)

Nesse cenário, o agente do processo de aprendizagem teve, também, de desenvolver competências para possibilitar o desenvolvimento das competências requeridas de seus aprendizes.

A despeito de alguns educadores marcarem os anos 70 como marcos de mudanças na formação da docência superior e os anos

90 como inseminação da pesquisa sobre docência em ambiência de habilidades e competências pedagógicas, Masetto (op. cit.: 20) esclarece que na Universidade de São Paulo já se bradava pela modificação do paradigma dos cursos superiores com produção de pesquisa, desde 1930; reconhecendo que a mobilização por mudanças se efetivou nos anos 80.

Diz Masetto:

“No Brasil, cerca de duas décadas atrás, iniciou-se uma autocrítica por parte de diversos membros participantes do ensino superior, principalmente de professores sobre a atividade docente, percebendo nela um valor e um significado até então não considerados”.
(Masetto, op. cit.: 25)

Essa docência com profissionalismo é gestora do currículo, não só como rede de informação, mas como agente de “produção do conhecimento e reconstrução do próprio conhecimento” (p.28), com atitude criativa na solução dos problemas.

Vale ressaltar, também, que a sociedade aprendente - como é conhecida a sociedade do conhecimento, na contemporaneidade, exige da profissão docente aprender a ser professor, com conceito de racionalidade prática, de saber fazer, refletindo e nas situações concretas, na prática profissional, portanto.

Esclarece Maria da Graça Nicoletti Mizukami sobre racionalidade prática:

“A formação docente é, então, vista segundo o modelo reflexivo e analítico tendo como base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói o seu conhecimento profissional de forma endossencrática e processual incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade teórica.” (Mizukami, 2003:4-5)

Essa nova racionalidade prática preocupa-se com a formação de profissionais aptos para assumirem o exercício constante de mudança, com reflexão crítica que lhe permita desconstruir para reconstruir, pois o paradigma emergente do ensino universitário na atualidade é de constante atualização com gestão de qualidade, intensificações dos questionamentos das verdades científicas, produzindo conhecimento multi e transdisciplinares diante de uma realidade mutável, respeitadas as individualidades, de formação docente, inclusive, pois não se pode imaginar, nesse cenário social, a uniformização na formação docente.

Certo é que há paradigmas valorativos comuns, mas em cada área da educação superior há peculiaridades a serem respeitadas, como subsistemas.

Essa racionalidade prática reconhece a necessidade de formação continuada e de reflexão de suas experiências inclusive, para avaliar os caminhos já percorridos, com uso de representações múltiplas. Daí por que não se confundir formação do professor com treinamento para o “serviço” de ensinar.

A postura de abstração reflexiva retira os conhecimentos da coordenação de ações sobre o objeto, como modo especial de pensar o mundo, a partir de interações do sujeito com o seu meio, físico e social.

Percorrendo a psicogênese do “O Estruturalismo” de Piaget (1979), o “Pensamento e Linguagem” de Vygotsky (1988), e as “Origens do Pensamento” de Wallon (1988), Sérgio Roberto Kiding Franco (1996) entende que o desenvolvimento cognitivo exige do professor não um expositor de conteúdos ou facilitador de aprendizado, mas um problematizador, pois cumpre-lhe organizar interações do aluno com a teoria e com a realidade de modo que ele próprio, aluno, construa seu conhecimento, com abertura para outros saberes.

Na formação docente, Jiron Matui (1995) defende o papel do professor como o de criador de atividades e de organizador de situações pedagógicas. Seu interesse pelo construtivismo, especialmente de Vygotsky se dá por sua visão transformadora que retira o aluno de sua posição passiva para uma postura ativa e relacionista, com nova racionalidade de natureza sistêmica e interacionista. Nesse cenário, a mediação do docente no processo de aprendizagem é atitude intervencionista, na qual o raciocínio interage com a razão, com carga de afetividade.

Esse é o profissionalismo que se espera da docência superior, na atualidade.

Um profissional com vocação docente, entendendo seu mister como ciência, arte e técnica:

- **ciência**, pois há fins e métodos a serem alcançados;
- **arte**, pois exige criatividade, expressividade e envolvimento com os papéis a serem desempenhados na realidade, que devem ser percebidas/experimentadas pelos alunos
- **técnica**, pois deve conhecer e manejar os instrumentos educacionais para atingir seus objetivos na ação pedagógica.

A nova racionalidade não rejeita padrões técnicos e científicos para a arte da docência.

Revitaliza-se o conceito de formação docente, bem como o profissionalismo docente,

O resultado disso são **aulas vivas** descritas com inspiração poética por Masetto:

“Sala de aula, instante indicador na vida do indivíduo, espaço de surgimento de novas mediações quando as contradições se apresentam, encontros e evidências se destroem, momentos de crise e ruptura com o mundo dos valores familiares afloram. Sala de Aula como afirmação de um novo começo na ordem das coisas.” (Masetto, 2002:77)

III. NOVAS CONCEPÇÕES DO ENSINO JURÍDICO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

A grande revolução pedagógica do ensino jurídico, resultante dos esforços da comunidade acadêmica jurídica, principalmente, foi a Portaria Ministerial 1886, de 30/12/94, para ser implantada pelas Faculdades de Direito do Brasil, até 1996, prorrogada sua implantação para 1998, sendo revogada pela Res. 09/04, sem que todas as instituições de ensino jurídico do território nacional tivessem efetivamente cumprido todas as exigências daquele diploma legal.

De fato, a Portaria 1886/94 sofreu não só as influências das novas tendências pedagógicas de gestão educacional, mas também a contribuição dos membros da Comissão de Ensino Federal e das Comissões regionais, e dos congressistas dos Encontros de Ensino Jurídico, muitos deles com formação pós-graduada em Filosofia e Psicologia da Educação.

Sobre a Portaria Ministerial 1886/94, assim se manifestou o Parecer CNE/CES 0055/2004.

“A Portaria 1886/94 trouxe inovações que se constituíram avanços para o ensino jurídico, especialmente pelo seu direcionamento à realidade social e integração dos conteúdos com as atividades, dando a dimensão teórico-prática ao currículo e ensejando a formação do senso crítico dos alunos, além de contemplar mais flexibilidade na composição do currículo pleno, através de disciplinas optativas e diferentes atividades de ensino e de aprofundamento em áreas temáticas.”
(p.10)

A memorável Portaria MEC nº. 1886, de 30.12.1994, merece estudo analítico, ainda que sem exaustiva investigação, merecedora de pesquisa própria.

A despeito de suas inovações, a Portaria manteve o currículo mínimo. Para muitos intérpretes, isto ocorre porque o curso de Direito não prescinde de algumas áreas profissionalizantes para a formação do bacharel, tendo as propedêuticas obrigatórias a função de assegurar as matérias de natureza humanística.

Importante, ainda, ressaltar que a Portaria contempla as três dimensões, indispensáveis ao ensino universitário: ensino, pesquisa e extensão, além de atividades práticas, assim esquematizados:

Esquema da Portaria MEC nº. 1886, de 30.12.1994

1. ENSINO (art. 6º)

Divide-se em Eixo Fundamental (Estudos Humanísticos), Eixo Profissionalizante (Conteúdos de Direito Material e Direito Formal, ou Processual)

2. EXTENSÃO (art. 4º)

- Atividades Complementares de ensino, pesquisa e extensão, com carga horária de cinco a dez por cento da carga horária curricular, obrigatórias para conclusão do curso.

3. PESQUISA (art. 9º)

- Defesa de monografia de final de curso, perante banca, obrigatória para a conclusão do curso.

4. PRÁTICA JURÍDICA (artigos 10-13)

- Estágio curricular obrigatório do currículo pleno, com 300 horas de atividades práticas simuladas, em ambiente físico adequado para treinamento das atividades profissionais de

Advocacia, Magistratura, Ministério Público e demais profissões jurídicas, com atendimento ao público.

- Estágio extracurricular mediante convênios com a Defensoria Pública e outras entidades públicas, judiciais, empresariais, comunitárias e sindicais.

Um estudo comparativo dos currículos jurídicos nacionais demonstra que, a despeito da flexibilização legiferante, muitas Faculdades de Direito persistiram com um currículo empobrecido, quase mínimo, não atendendo ao espírito legiferante do Parágrafo único do Art. 6º, que dispôs “o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos”:

“As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinaridade.”

Dessas observações, merece análise a sugestão de privilegiar-se a área de Direito Público, pois a tradição brasileira apontava, com ênfase, para um exacerbado individualismo, talvez fundado no Direito Romano. Sugere-se a ampliação do enfoque público-econômico, irradiando a tendência globalizada de profunda preocupação com a função social do Direito.

Essas observações, no entanto, não devem ser assimiladas com postura de polarização, desfocando a área privada para iluminar exclusivamente a pública, pois o ensino contemporâneo, de natureza sistêmica e holística, há de promover intersecções entre

os ramos do Direito, pois ao direito privado interessam repercussões tanto quanto ao ramo público são importantes os efeitos privados.

Outra questão importante na composição do currículo pleno, a partir da Portaria, foi a resistência de inovar inspirada nos velhos moldes positivistas, com descontextualização social, problema que ficou exposto a mudança de rumos e à busca de inovações, conforme fica claro na leitura em João Maurício Adeodato:

“Os cursos jurídicos, como qualquer instituição de ensino e pesquisa, não podem e não devem dar conta de captar exhaustivamente a realidade lá fora, pelo simples fato de que o ensino de algo não se confunde com este algo. Seria pretensão desmedida quer que o aluno saísse da Faculdade de Direito pronto e acabado para a vida profissional, já que a experiência é imprescindível. Mas o ensino jurídico é muito importante para fornecer a primeira impressão da profissão do iniciante. Por isso, o aprendizado precisa ter sempre a realidade em vista; ela constitui o mercado onde serão despejados os bacharéis.”
(Adeodato, 1996:136)

Em suas considerações, o mesmo autor comenta a velha tradição:

“Um bom exemplo aparece na questão do pluralismo jurídico, já velha mais ainda olhada com desconfiança pelos professores de Direito. Qualquer observador menos atento

percebe que o Direito não é monopólio da dogmática estatal (...)." (Adeodato, idem)

No entanto, as resistências institucionais não foram poucas. Muitas causas podem contribuir para a conservação de currículos plenos com conteúdos mínimos e velhas leituras memorizadas de Códigos e conceitos doutrinários, entre as quais:

- Custos financeiros do velho e do novo modelo.

O antigo esquema de aulas magistrais, com alunos extasiados ante o discurso retórico de seus mestres era firmado na voz e gestos docentes e, quando muito, pelo giz e apagador. Já os cursos pós Portaria 1886/94, além de capacitação docente continuada e biblioteca com acervo exigente, exige infra-estrutura física para laboratórios de prática jurídica e despesas adicionais com orientação monográfica e atividades complementares.

- Corpo Docente formado, até então, em grande parte, por profissionais oriundos das diversas carreiras jurídicas, interessados tão-somente em suas rotinas profissionais, sem comprometimento pedagógico com o ensino jurídico.

- Alunos acomodados às velhas aulas de memorização e com estágios de observação passiva, sempre contemplando aulas e práticas, sem vivências crítico-reflexivas, desinteressados, então, por exigir a implantação efetiva da Portaria em suas instituições, em especial pelo temor da monografia de final de curso defendida perante banca, em uma realidade brasileira avessa à pesquisa científica.

Nesse cenário, o terror institucional nas avaliações de condições de oferta de cursos jurídico:

“Art. 5º - Cada curso jurídico manterá um acervo bibliográfico atualizado de no mínimo, dez mil volumes de obras jurídicas e de referência às matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação.”

Em 13 e 14 de julho de 2000, a Comissão de Especialistas composta por Paulo Luiz Netto Lôbo, Roberto Fragale Filho, Sérgio Luiz Souza Araújo e Lausseia Penha M. Fells, apresentou ao Ministério da Educação Sesu diretrizes curriculares do curso de Direito, elaboradas por força da Lei de Diretrizes Bases da Educação (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), e de outros diplomas que estavam a exigir a fixação de diretrizes.

Diz a Comissão, em sua parte introdutória:

“Com efeito, as diretrizes curriculares para a área do Direito beneficiaram-se de sua experiência histórica, que tem na Portaria nº. 1.886/94 sua concepção didático-pedagógica mais relevante, sendo importante ressaltar que a mesma encontra-se em fase de implantação, uma vez que sua vigência data de 1997, fazendo-se esperar a graduação de sua primeira turma no ano de 2001.”

É interessante para configurar o ensino jurídico da atualidade, apontar algumas linhas delineadas naquele documento:

- Perfil do Egresso: Espera-se que o formando tenha sólida formação geral e humanística, sabendo interpretar e valorar os fenômenos jurídicos com autonomia reflexiva, qualificando-o para o trabalho, para a vida e para o exercício da cidadania.

Além disso, deve ter formação continuada, humanística, técnico-jurídica e prática, tendo capacidade de atuar profissionalmente com proficiência e consciência dos problemas de seu tempo e espaço, com espírito ético, entre outros componentes do perfil profissional do bacharel em Direito.

- Habilidades Desejadas: Vale a pena reproduzi-las, recordando que foram, consoante a Comissão, traçadas com o fim de alcançar o perfil desejado para o formando:

“a) leitura, compreensão e elaboração de textos e documentos;

b) interpretação e aplicação do Direito;

c) pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do direito;

d) correta utilização da linguagem, com clareza, precisão e propriedade, fluência verbal e escrita, com riqueza de vocabulário;

e) utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

f) julgamento e tomada de decisões; e

g) domínio de tecnologia e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.”

• Projeto Pedagógico: Este tópico também merece reprodução porque interessa diretamente à proposta temática desta pesquisa:

“a) objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, geográfica e social;

b) condições objetivas de oferta (perfil, titulação nominata do corpo docente, infra-estrutura) e a vocação do curso;

c) modos de desenvolvimento das habilidades de seus alunos para alcance do perfil do formando desejado;

d) currículo pleno;

e) cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

f) formas de realização da interdisciplinaridade;

g) modos de integração entre teoria e prática das atividades didáticas;

h) formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

i) modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

j) modos de incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a realização de iniciação científica;

- l) concepção e composição das atividades do estágio de prática jurídica;
- m) formas de avaliação interna permanente do curso;
- n) concepção e composição do programa de extensão;
- o) concepção e composição das atividades complementares;
- p) regulamento da monografia final;
- q) sistema de acompanhamento de egresso;
- r) formações diferenciadas em áreas de concentração, quando necessárias ou recomendadas; e
- s) oferta de cursos seqüenciais, quando for o caso.”

Verifica-se, da leitura, que a inteligência autônoma e criativa é estimulada pelo próprio projeto pedagógico, em suas exigências didático-pedagógicas.

Bom anotar que houve grande resistência à referência a oferta de cursos seqüenciais, entendendo-se que poucos temas há, como o do cartorário e do oficial de justiça, sem oferecer certificado de conclusão de curso superior, de natureza profissional.

- Conteúdos Curriculares: Para a Comissão há autonomia na sua elaboração, atendidas as exigências curriculares, devendo ocorrer interligação entre os eixos, que têm algumas peculiaridades, a saber:

- eixo fundamental: tem o objetivo de integrar o Direito com os saberes que a ele interessam.

- eixo profissional: neste tópico, a Comissão afasta-se do ensino dogmático, merecendo ser reproduzido:

“Os conteúdos mínimos do eixo de formação profissional, ao prepararem o estudante para aprender sempre mais, deverão, para além do enfoque dogmático, preocupar-se em estimular o discente a conhecer e aplicar o Direito com rigorosidade metódica e adequada interligação com os conteúdos de formação profissional.”

- eixo de formação prática: deve promover diálogo com a teoria e oferecer vivências de iniciação profissional.

O documento em análise recepcionou, com sucesso, a LDB 9.394/96 que preconizou a necessidade de o egresso de ensino superior saber atuar profissionalmente de forma a participar do desenvolvimento da sociedade brasileira, com formação continuada, interesse pela pesquisa, e, “desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.” (art. 43, III).

Além disso, a Comissão manifestou-se sobre a duração do curso, o estágio de prática jurídica, as atividades complementares, a extensão, a avaliação, a infra-estrutura, a monografia de conclusão de curso, os convênios de intercâmbio e os cursos seqüenciais.

Desses outros tópicos, vale destacar alguns pontos relevantes:

- duração proposta de cinco anos;
- atividades simuladas e reais de estágios supervisionados são obrigatórias, sendo exclusivamente práticas;
- atividades complementares de cinco a dez por cento da carga horária, nas modalidades de ensino, pesquisa e extensão, não se permitindo o cômputo de mais de 50% da carga horária exigida em uma única modalidade;
- incentivo à pesquisa interdisciplinar;
- extensão não confundida com a prática jurídica, podendo, no entanto, integrar as atividades complementares;
- avaliação institucional interna sendo recomendável a contribuição externa, de todos indicadores da qualidade do curso;
- infra-estrutura adequada para as atividades curriculares, teóricas e práticas, com biblioteca contendo, no mínimo, dez mil volumes para cada grupo de um mil alunos;
- monografia de final de curso obrigatória sustentada perante banca.

Interessante é ressaltar que a Res. 09/04, atualmente em vigor, não recepcionou inteiramente as sugestões da Comissão de Especialistas.

Quanto ao Projeto Pedagógico, apesar de algumas simplificações frásicas, foi mantida a estrutura proposta de igual

forma, o perfil do egresso manteve as características essenciais desenhadas pela Comissão.

O art. 4º da Resolução 09/04 dispõe que os cursos jurídicos devem possibilitar, ao menos, habilidades e competências nele propostas, reproduzindo as habilidades fixadas pela Comissão.

O dispositivo da Res. 09/04 refere-se a competência e habilidades e não apenas a habilidades, como o fez a Comissão, dando-lhe sentido sinonímico perfeito, com mesmo valor semântico; significando ações aptas a provocarem mudanças, modificando atitudes diante de novas situações.

Todavia, considerando que a sinonímia perfeita inexistente, pode-se buscar o sentido próprio de cada expressão. Se a competência tem valor de conhecimento técnico e científico para o exercício especializado da profissão, a habilidade refere-se à ação concreta envolta em elemento psicológico de disposição natural para exercício de uma atividade. Assim, habilidades, estimuladas ou naturais, são, em análise última, o estar aberto para aprender a fazer, aprender a criar e aprender a buscar atitudes profissionais, exigindo-se, pois, gestão educacional edificada em bases científicas, compreendendo planejamento de atividades técnicas e humanísticas, por meio de conteúdos significativos para que o futuro bacharel possa prepara-se para as demandas sociais.

Quanto ao currículo, a Comissão sugeriu alguns conteúdos que os projetos pedagógicos poderiam prever, julgando-os pertinentes, a saber: Hermenêutica Jurídica, História do Direito, Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico, Ciência Política,

Teoria do Estado, Economia, Filosofia Geral e Jurídica, Ética Geral e Profissional, Introdução ao Direito, Sociologia Geral e Jurídica, para a formação geral contida no eixo fundamental.

Em seu art. 5º, I, porém, a Res. 09/04 dispôs que:

“I – Eixo de Formação Profissional, que tem por objetivo integrar o estudante no campo do Direito, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre filosofia, sociologia, economia, ciência política, psicologia, antropologia e ética.”

Também, no tocante ao eixo de formação profissional, a Comissão sugeriu estudos de Direito Administrativo, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Constitucional, Direito Internacional, Direito Penal, Direito Processual, Direito do Trabalho e Direito Tributário.

A Res. 09/04, mantendo a mesma justificativa da Comissão, repetiu o elenco da Comissão, atualizando a expressão Direito Comercial para Direito Empresarial, adaptando-se, a despeito de críticas desfavoráveis a essa postura, ao Código Civil de 2002, que recepcionou a Parte Geral do Código Comercial com a denominação de Direito de Empresa.

Leia-se o eixo de formação profissional, na linguagem do art. 5º, II, da Res. 09/04:

“abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação do Direito, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da ciência do direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, entre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre introdução ao Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual.”

A Res. 09/04, atendeu às exigências da LDB/96 quanto à organização curricular, estabelecendo, no art. 6º, a necessidade de serem fixadas “as condições para a sua efetiva conclusão e integração curricular”, compreendendo regime escolar (seriado, anual, semestral), possibilitando “matricula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos”.

O Estágio Supervisionado teve, na Res. 09/04, o mesmo tratamento da sugestão da Comissão, aliás, ratificação da Portaria 1.886/94. de igual forma as atividades complementares, a despeito de não exigirem categoricamente a presença das modalidades de ensino, pesquisa e extensão, não fixando, também, índices percentuais para quantificá-las. Assim, abrandou-se a Portaria 1.886/94 e as sugestões da Comissão.

Leia-se a Res. 09/04:

“Artigo 8º - As atividades complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único – As atividades complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.”

Fácil é perceber que houve abertura do conceito e de exigências das Atividades Complementares, facilitando, inclusive, o controle acadêmico, já que não há mais fixação de cinco a dez por cento da carga horária total do curso, incluindo pesquisa, extensão e disciplinas não previstas no currículo pleno.

Mais polemico foi o dispositivo que regulamentou a monografia de final de curso, pois parece atender a interesses de instituições que resistiam a implantação da exigência da Portaria 1.886/94, como obrigatória e defendida perante banca.

Veja-se como ficou essa previsão na letra da Res. 09/04:

“Art. 10 – O “trabalho de curso” ou de “graduação” deve ser entendido como um componente curricular opcional da instituição que o adotar, poderá desenvolvê-lo em diversas modalidades, a saber: monografia, projetos de atividades centradas, em determinada área teórico-prática ou de formação profissional do curso, ou, ainda, apresentação de trabalho sobre o desempenho do aluno do curso que reúna e consolide as experiências em atividades complementares e teórico-práticas, inclusive as atividades de pesquisa e extensão jurídica.”

Parágrafo único – Optando a instituição por incluir no currículo do curso de graduação em direito trabalho de curso ou de graduação nas modalidades referidas nesta Resolução, deverá emitir regulamentação própria, aprovada em seu conselho superior acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimento e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.”

Houve um recuo lastimável da conquista da Portaria 1.886/94, pois a obrigatoriedade de monografia de final de curso, perante banca, cumpre a exigência da pesquisa como essencial ao conceito de ensino superior, possibilitando, inclusive, maior aproximação com programas pós-graduados.

Além disso, a ausência de uma pesquisa com rigor científico inibe o espírito crítico-reflexivo pretendido pelo ensino jurídico na atualidade, abrindo espaço para os velhos hábitos dogmáticos.

Pior ainda: excluir a expressão monografia final, empregada no art. 9º, de caráter individual, substituindo-a pelas expressões genéricas “trabalho de curso” ou “de graduação”, que pode ser individual ou em grupo, realizado em qualquer momento do curso, aceitando-se o aproveitamento de trabalhos, seminários, até de atividades complementares.

Lamentável a medida e incoerente com as habilidades exigidas pela Resolução, pois a monografia é instrumento precioso de leitura, reflexão e de estímulo ao espírito inovador e criativo.

Esse retrocesso atendeu, também, o interesse de muitas instituições em manter um acervo bibliográfico de no mínimo, dez mil volumes, exigência retirada da Res. 09/04.

Alegam alguns que isso não afasta a obrigatoriedade, pois a avaliação das condições de oferta continua a levar em conta a qualidade da biblioteca. Todavia, o que não está posto, não pode ser exigido sem disputas judiciais.

Aliás, esta intenção estranha de atender às expectativas de alguns interesses menos confiáveis, foi a omissão, no art. 11, da duração do curso de Direito, que, consoante esse dispositivo, “será estabelecida em Resolução específica da Câmara de Educação Superior”.

Considerando a tentativa do passado recente de reduzir o ensino jurídico para três anos e a tendência de fixação, tão-somente de carga horária, fica aberto o caminho para abreviação do tempo de duração dos cursos de Direito, o que tornará inútil a disposição de colocá-los nos trilhos da sociedade do conhecimento e da gestão de excelência.

Outro dispositivo da Res. 09/04, matéria não constante da Portaria revogada, é o artigo 9º, parágrafo único, a saber:

“Os planos de ensino a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem e os critérios de avaliações a que serão submetidos e a bibliografia básica.”

Essa aparente inovação corresponde, na verdade, à exigência do § 1º do Art. 47, da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB):

“As instituições informarão aos interessados, antes de cada período, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificações dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.”

Dessa sorte, sem função normativa se apresenta a exigência da Res. 09/04, pois o cumprimento da LDB já atende a esse desiderato, e de forma mais alargada por não se resumir aos alunos, mas aos interessados.

Outro ponto digno de reflexão, é a questão do currículo mínimo, não mais exigido pela LDB.

O Parecer CNE/CES 0055/2004, objeto de análise desta pesquisa, critica as diretrizes curriculares da Portaria 1.886/94, dizendo que:

“É visível que a Portaria 1.886/94 se direcionou, novamente, como no passado recente e até pouco distante, em relação aos cursos de Direito, para uma “unificação curricular” no Brasil, fixando uma espécie de núcleo comum nacional que nada mais significa senão um “currículo único nuclear nacional”, ou, no máximo, um currículo pleno, como no passado, acrescido de uma flexibilização através de atividades complementares, de habilitações específicas e de especializações temáticas, a partir do quarto ano.

Reprise-se que não se trata mesmo de “diretrizes curriculares” para o curso de graduação em Direito, como preconiza a nova LDB nº. 9.394/96, bem posterior, portanto, a dezembro de 1994, e até mesmo da obrigatoriedade da observância daquela Portaria somente a partir de 1998.”

Dizem mais os relatores, em resumo esquematizado nesta pesquisa, anotando-se algumas idéias sobre a questão dos currículos do Direito:

- O elenco de matérias/disciplinas da Portaria não se ajusta às “diretrizes curriculares” exigidas na LDB 9.394/96;

- O Conselho Nacional de Educação, implantado em 26/2/96, tem a competência para fixar diretrizes curriculares para todos os cursos de Graduação, Direito, inclusive, ficando revogada a Portaria;

- Pela LDB/96 não se cogita currículo mínimo, constituído de matérias ou disciplinas enfeixadas num conjunto obrigatório para todo âmbito nacional; cumprindo, então, às instituições, fixar seus currículos com liberdade e responsabilidade.

No entanto, a Res. 09/04 parece construir um sofisma ao substituir as expressões matérias/disciplinas (de conceitos difíceis de utilização, com equívocos até mesmo na Portaria revogada) pela expressão conteúdos.

Essa medida atendeu a interesses de muitas instituições que abrigaram conteúdos históricos, antropológicos, filosóficos, sociológicos, e outros mais, em disciplinas com nomenclatura abrangente.

Considerem-se, matérias, disciplinas ou conteúdos, importante assinalar que os elencos de conteúdos fundamentais e profissionalizantes, da Res. 09/04, mantém, é certo, a velha tradição de currículo mínimo.

Vê-se, então, que a Sociedade do Conhecimento que se impôs ao final do século XX, como consequência das novas tecnologias de informação e comunicação, não mais poderia

conviver com o ensino dogmático pautado na memorização mecânica e na reprodução de informações, exigindo-se a reflexão-crítica e a vivência de experiências, dando novos contornos ao ensino jurídico. Para este novo modelo, onde ensino teórico e a prática jurídica aliam-se à pesquisa científica e ao intervencionismo acadêmico na comunidade por meio de ações extensionistas, é preciso repensar o perfil docente e construir parâmetros para essa nova realidade.

IV. REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE PERFIL DOCENTE PARA O ENSINO JURÍDICO DA ATUALIDADE

4.1. A Imperatividade da Formação Docente para o Ensino Superior

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação, em suas vinte edições, tem dedicado espaço bastante significativo para discutir a formação da docência do Ensino Superior, nas últimas duas décadas.

Bertho B. R. do Valle, em artigo da “ForGRAD em revista (2006)”, ao percorrer a historicidade da formação docente, destaca a figura de Darcy Ribeiro, Ministro da Educação e Cultura do Governo João Goulart, que defendeu arduamente a necessidade de formação docente das primeiras séries até dos professores do Ensino Superior.

Quanto à formação docente para o Ensino Superior, diz o articulista em tela:

“Quando pensamos na formação de docência para o ensino superior não podemos deixar de nos referir à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº. 29.741, como Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Suas atividades são organizadas em quatro linhas de ação, cada uma desenvolvida por um conjunto de programas avaliação da Pós-Graduação *stricto sensu*, acesso à divulgação da produção científica, investimentos na formação de cursos de alto nível no país e no exterior, promoção da cooperação científica internacional.” (Valle, op. cit.: 12)

Ressalta o articulista o papel de Anísio Teixeira, Secretário Geral da Comissão, no período inicial da CAPES, em 1953, com o Programa Universitário que contratou professores visitantes estrangeiros como incentivo ao intercâmbio internacional, dando início às bolsas para formação e aperfeiçoamento de docentes, no país e no exterior.

Ao acompanhar a evolução da missão da CAPES, Bertho do Valle anota o crescimento da titulação de profissionais do Ensino Superior, com aumento de Mestres e Doutores, mas oferece um ponto a ser refletido nessa política expansionista:

“Um ponto que não deve ser desprezado com relação à prática docente, é a capacidade metodológica do professor sem domínio de recursos didáticos diferenciados, adequados

aos alunos e ao curso em que ministra suas aulas. Na prática, o que temos visto em relação à docência do ensino superior, é a exigência de uma titulação acadêmica dos candidatos ao cargo de professor universitário, candidatos com reconhecida produção na área do conhecimento a que se candidatam, mas com pouca preocupação com a sua rotina pedagógica. Sua formação profissional não foi direcionada para o magistério, para o ensino, e, sim, para a pesquisa científica.” (Valle, op. cit.: 14)

De fato, os saberes produzidos em Pós-Graduação não têm sido, muitas vezes, interativos com a prática docente dos cursos superiores, pois ainda são incipientes, no Brasil, pesquisas e reflexões sobre as próprias posturas de ensino dos pesquisadores. Mais se resente a pesquisa da docência do Ensino Superior de uma construção de perfis docentes para as diferentes áreas do conhecimento, pois uma resposta ainda não foi respondida na produção científica que analisa a docência em nível superior: a formação de profissionais da Educação, da Medicina, da Engenharia, do Direito, entre outros saberes, comporta uma mesma prática pedagógica com uniformidade metodológica?

Não parece provável a prática de estratégias idênticas para objetivos, competências e habilidades desiguais. Certo é que a competência pedagógica do professor universitário tem traços comuns, mas certo é, também, que há especificações na configuração de estratégias adequadas para cada área de formação profissional.

Na mesma “ForGRAD em Revista” Betânia Leite Ramalho reflete sobre o docente do Ensino Superior que, não raro, desconhece o perfil de seus alunos, pois não é comum o planejamento participativo pelo qual professor e aluno constroem um plano de ensino de conteúdos significativos,

“ficando reservada ao professor a responsabilidade de administrar o processo ensino-aprendizagem.” (Ramalho, op. cit.:26)

Diante dessa realidade, a autora em tela formula algumas indagações:

“O que acontece quando o professor universitário ou de ensino superior ensina, hoje nos cursos de graduação? Que recursos mobilizam para instruir e ensinar aos alunos? O que é preciso saber um docente universitário para ensinar nos contextos atuais? Quais são os saberes, conhecimentos, competências, habilidades, estratégias de ensino-aprendizagem e maneiras de atuar que os professores universitários precisam mobilizar em suas aulas? Como superar os arcaicos modelos e referências em quem que prevalece a perspectiva de que para ser um docente universitário basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, ter cultura, seguir a intuição, ter experiência?” (Ramalho, op. cit.:27)

Para a articulista, há urgência de construção de um Projeto Didático-Pedagógico para cada curso, como mediação entre os

conteúdos teóricos e a prática da atividade gestora do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido a Pedagogia da Docência Superior não é mera aplicação de procedimentos metodológico; é, ao contrário disso, reflexão sistemática na ação educadora.

“É, portanto, uma atividade intencional, formal com objetivos a serem alcançados.” (Ramalho, op. cit.:29)

Além disso, a prática pedagógica da docência do Ensino Superior deve considerar políticas afirmativas para um Brasil pluricultural, promovendo a inclusão social por meio de condutas pedagógicas estimuladoras de nivelamento e de permanência dos incluídos nos diversos cursos de Graduação.

“Ações afirmativas se definem como políticas (públicas e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e a neutralização dos efeitos da discriminação social, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.” (Gomes, 2001:20)

Nesse passo, interessante é alertar que a Portaria nº. 3.284, de 7 de novembro de 2003, ao dispor sobre “requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de

credenciamento de instituições, estabelece, em seu Art. 2º, III, alínea d)” a necessidade de

“propiciar aos professores acesso à literatura e informação sobre a especificidade de lingüística do portador de deficiência auditiva.”

O ânimo legislativo de inclusão de portadores de necessidades especiais não se contenta em colocá-los em uma sala de aula de ensino universitário. Devem ser percebidos e acolhidos por docentes informados sobre estratégias adequadas de incluí-los ao grupo.

Se o docente do ensino superior não se encontra preparado para ações inclusivas, tampouco tem formação pedagógica para as demais situações do processo ensino-aprendizagem.

Há urgência em superar o conceito de ensino tendo como protagonista e personagem central do discurso pedagógico o professor e, como antagonista, o aluno.

A nova concepção do processo ensino-aprendizagem retira do professor o papel de grande ator, ornando sua linguagem rebuscada de preciosismo, objetivando, antes de tudo, seu sucesso pessoal diante de uma platéia discente entusiasmada com o talento de seu professor.

Há, também, ruptura de uma cultura educacional de sacerdócio em um templo do saber representado pelo acúmulo de conhecimentos reproduzidos.

No cenário contemporâneo, busca-se educação para aprendizagem, com plano de ações direcionadas pelos objetivos do curso, das matérias/disciplinas coerentes com o perfil do egresso desejado, tendo o resultado como elemento fundamental da ação pedagógica, pois o Ensino Superior não se satisfaz com a transmissão de teorias e conceitos memorizados pelo aluno.

Além disso, a educação para aprendizagem requer preocupação docente com o contexto, exigindo ações para motivar o discente a reconhecer, criar e recriar a realidade.

Imperativa, pois, a qualificação científica e pedagógica da docência do Ensino Superior como formação profissional específica e contínua, porque o ensino da atualidade exige competência pedagógica dos docentes de todos os níveis de escolaridade.

Busca-se, então, uma docência eficaz, traduzida por algumas características, entre as quais: domina saberes, facilita aprendizagens, recria e interpreta conteúdos curriculares, compreende a realidade, desenvolve o trabalho em equipe e acima de tudo, aceita-se como aprendiz permanente.

Impõe-se, assim, a profissionalização da docência superior, reconhecida pela LDB 1996 que lhe atribui participação no Projeto Pedagógico e a sua qualificação para o Ensino Superior desenvolvendo-lhe competências, atitudes, valores e estratégias metodológicas.

Todavia, não se pode olvidar que na aventura de sua trajetória, a Universidade partiu de formação generalista para as

especificações, mas, na atualidade, retorna ao novo renascimento holístico, conforme assevera Cristovam Buarque (2000:37-39).

Por isso mesmo, o docente do Ensino Superior não pode aquartelar-se em limites rígidos de suas matérias/disciplinas; a interdisciplinaridade é vital na sociedade contemporânea e a transdisciplinaridade deve romper as barreiras de ciência isoladas, pois a tecnologia contemporânea oferece ferramentas dialógicas entre os saberes.

Pela interdisciplinaridade, os docentes promovem intercomunicação entre conteúdos curriculares, mantendo a identidade de sua disciplina, procurando, pela postura dialógica, intercâmbios, enriquecimento e reflexões contextualizadas.

Em um curso de Graduação, pressupõe-se que o professor, ainda que se especialize em uma área profissionalizante, tenha conhecimento dos demais campos de atuação em sua formação profissional, devendo estar aberto para que o aluno perceba sistemicamente o seu curso.

Para tanto, o planejamento docente integrado é fundamental, permitindo, inclusive, projetos cooperativos entre disciplinas.

Mais ampla é a transdisciplinaridade pela qual os docentes rompem com os limites de suas disciplinas,

“configurando um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre tais disciplinas. A integração ocorre dentro de um sistema *omnicomprensivo*, constituindo-se de

um novo objeto de unificação epistemológica e cultural.” (Ramos, 2001:201)

Nesse caso, o docente deve estar aberto para um mundo contemporâneo, atento às mudanças de todos os campos do conhecimento, sendo aprendiz ao longo da vida para ter uma percepção mais ampla de sua própria área de conhecimento.

Só assim estará preparado para enfrentar os desafios da realidade do mundo contemporâneo.

4.2. Parâmetros para Construção de um Perfil Docente para o Ensino Jurídico da Atualidade

Conforme já se asseverou, há traços comuns para a formação docente do Ensino Superior. Também já se anotou que, a despeito dessa formação geral, cada curso deve construir um perfil eficaz para as suas peculiaridades.

Por isso, a pesquisa pretende contribuir para construção de um perfil docente para o ensino jurídico, oferecendo alguns parâmetros essenciais ao desempenho docente de qualidade.

4.2.1. Vocação Humanista

Não a lei, mas o ser humano é o centro de interesse da Ciência do Direito.

Por isso mesmo, a postura dogmática que escraviza o docente há letra fria da lei não é adequada ao ensino jurídico da atualidade.

Os conflitos jurídicos requerem soluções com visão social, dimensão antropológica, leitura filosófica e percepção psicológica do ser humano em seus relacionamentos interpessoais.

Nessa ambiência, esses conteúdos humanísticos obrigatórios no eixo propedêutico dos cursos jurídicos, pela Res. 09/04, não se enclausuram em disciplinas, completando-se nelas.

Cumpre aos docentes das disciplinas do eixo profissionalizante jurídico ampliar seus conhecimentos humanistas para aplicá-los aos conteúdos jurídicos em situações da realidade sócio-econômica e às diferenciações regionais.

De igual modo, é recomendável que os docentes das disciplinas humanistas contextualizem os conhecimentos em situações jurídicas.

Esse foco nas necessidades humanas em um mundo tecnológico, de consumismo materialista, é indispensável na conduta docente e na sua tarefa de formação integral do acadêmico por meio de aprendizagem crítico-reflexiva da realidade, tendo como diretriz a dignidade humana.

Também, bom salientar que o valor da Justiça não se basta em humanismo entendido como supremacia da razão humana e na certeza absoluta de sua virtude, pois o valor eterno da Justiça transcende a natureza humana, abrindo-se para valores espirituais.

O ensino jurídico de qualidade assenta-se em um sistema de valores que ultrapassa o intelectualismo lógico, para construir traço de humanidade que avalia e que decide nas situações de conflito.

Essa postura só é obtida quando há reflexão e percepção do coletivo.

4.2.2. Eticidade

Quando se coloca a necessidade de um sistema de valores na formação jurídica, indispensáveis se tornam reflexões sobre aspectos éticos que não de envolver a participação humana no processo educacional, não só como matéria curricular, mas sobretudo, como postura na vida dos atuais e futuros profissionais da seara jurídica.

O ensino jurídico de qualidade prepara o acadêmico para intervir na realidade em que se insere e na qual desempenhará sua profissão. Dois requisitos são indispensáveis, conforme já se anotou: formação de conhecimentos humanísticos e a formação de valores.

No I Congresso Internacional de Direito Contemporâneo, sobre Boa Governança realizado pela Faculdade de Direito Moraes Júnior-Mackenzie Rio de Janeiro, em parceria com a Universidade de Salamanca, de 14 a 16 de março de 2007, Pilar Jimenez Tello, professora da tradicional instituição espanhola, formula um axioma educacional: “Ensino Jurídico de qualidade é sistema de valores éticos”.

Diz Pilar que a formação de conhecimentos profissionalizantes não se enclausura nos conteúdos programáticos das matérias/disciplinas; requer, principalmente, reflexões críticas da responsabilidade social dos atores jurídicos, como consciência cidadã de que o profissional do Direito é agente de uma Justiça distributiva pautada nos valores eternos da ciência jurídica.

Pillar rejeita a Ética formada por valores dogmáticos, entendendo-a construída na experiência.

Nesse cenário, o espírito crítico não se enclausura na abstração das teorias filosóficas. Exige o aguçar da observação da realidade.

Segundo o pensamento de Pilar, a eticidade não se satisfaz com a postura de elencar mazelas e diagnosticar condutas reprováveis.

Ao contrário disso, a Ética, consoante Pilar, é componente curricular do ensino jurídico no desenvolvimento da competência de saber mudar e, nessas mudanças, valorizar o Bem.

Afirma Pilar:

“Não se busca cultura técnico-ética, mas homens éticos.”

Para a jurista espanhola, o homem bom preocupa-se em elaborar boas leis, executar bem as boas leis e julgar bem as boas leis. Essa construção ética não se obtém em um plano de estudo de uma disciplina curricular, mas como visão de cada uma das matérias/disciplinas, competência inerente do ensino jurídico, na

formação de hábitos éticos no cotidiano, na habilidade de perceber elementos positivos, na postura do observados crítico da realidade.

Essa descoberta da crítica positiva é o ponto de partida do expositor Manuel Balbé, docente de Salamanca.

Reconhece o jurista a existência de crise moral na contemporaneidade, mas defende a postura positiva de enxergar o Bem no mundo asfixiado por problemas éticos na busca de soluções éticas para resgatar valores morais.

Nesse mesmo sentido, o expositor Paulo Roberto de Gouvêa Medina, grande expoente brasileiro do estudo pedagógico sobre o ensino jurídico de excelência.

Ampliando as observações de Pillar e de Balbé, Medina afirma que:

“reflexão crítica não é enxergar apenas o Mal. É, fundamentalmente perceber o Bem. Mas perceber o Bem, não é ignorar o Mal. É, antes de tudo, combater o Mal com o Bem.”

Para Medina, cumpre à docência jurídica ensinar o Bem como conteúdo de conhecimento e de virtude. Repele o jurista um ensino repetitivo da legislação ética, com lastro em dogmatismo superficial. Para ele, cumpre à missão educadora a formação integral da pessoa humana, formando um ser humano ético que se imune de conhecimentos especializados para a prática profissional.

Concluindo sua exposição, reitera Medina:

“Ética não é conhecer normas éticas em si mesmas, mas é preciso existir normatização para percepção e conscientização da prática do Bem.”

Fechando o painel sobre “Aspectos éticos no desenvolvimento do Ensino Jurídico”, Francisco Otávio de Miranda Bezerra discute a necessidade de o Ensino Jurídico conscientizar-se dos papéis sociais de seus atores principais: docentes e discentes.

É preciso, diz Bezerra, que o

“docente deixe de pensar em si mesmo como aquele que dá aulas.”

Razão lhe assiste, pois a docência jurídica não se completa na tarefa de transmitir informações. Como todo docente de Ensino Superior, cumpre-lhe a preocupação com a formação integral de seus alunos, na troca de vivências e de reflexões.

Bezerra anima o docente do ensino jurídico a manejar bem a Educação do Amor, percebendo a necessidade relacional no diálogo pedagógico, exigindo-se, então, a capacitação docente para trabalhar competências e desenvolver habilidades dos discentes, com conteúdos significativos para seu exercício profissional e reflexões sobre posturas éticas em condutas reais ou simuladas de papéis dos profissionais do Direito.

Para Bezerra, o aluno do Direito deve ser aprendiz em ambiência aprendente, com visão do coletivo, olhando sempre para

o alto, para os valores eternos do Direito, não para contemplá-los; antes, para construir soluções com competência especializada e com competência ética e reconstruções criativas da aplicação do Direito.

É preciso reconhecer a Ética como condutora do ensino jurídico, na tríade de Howard Gardner: “O Verdadeiro, o Belo e o Bom: os princípios básicos para uma nova educação (1999)”, como perspectiva ordenada.

Para Gardner, a educação é vocábulo associado à instrução formal. Todavia, reconhece que o mundo contemporâneo tem recriado as instituições escolares, em especial pelos grandes avanços tecnológicos e científicos.

Consoante Gardner, a mensagem educacional transmite papéis e valores que mudam com rapidez no mundo atual, mas que se assentam em princípios éticos pautados na virtude como medida do discurso pedagógico.

Fábio Konder Comparato reflete sobre a humanidade do século XXI e a sua necessidade de construir, como valor cidadão, a consciência ética por meio de regras sociais e normas jurídicas.

“Na verdade, a função social das regras consiste em interpretar e concretizar os princípios à luz do ideário vigente, em cada época vigente, em cada época histórica, nas diferentes culturas ou civilizações.” (2006:310)

De fato, há valores como a dignidade humana e a igualdade que são mais protegidos na contemporaneidade. Todavia, a relatividade não deve restringir-lhe o alcance.

A virtude incultada como hábito, o docente jurídico como modelo para seus alunos, assim como todo profissional da Educação não são traços de arrogância da certeza infalível da prática do Bem, mas indicam a vontade dirigida por valores éticos.

Assim, ao se fixar parâmetros para construção da docência jurídica, cada matéria e cada disciplina buscam aguçar a observação das condutas reprováveis e animar o espírito do Bem para que, a despeito da fragilidade do julgamento humano, haja entre professores e alunos dos cursos de Direito, atuais e futuros profissionais das carreiras jurídicas, o firme propósito de preservar a dignidade humana e de buscar a distribuição da Justiça com bases humanistas.

4.2.3. Competência Pedagógica

Daisy Ventura, em sua proposta de ensinar Direito (2004), constrói um paradigma pedagógico para a docência jurídica com integração dos novos saberes e das novas concepções educacionais firmado em pilares, a saber:

1º - Reconhece-se como educador

É preciso que o ministrador de aulas, nas fórmulas antigas, até mesmo das aulas magistrais, percebam a necessidade de

ensinar o Direito para a vida, rompendo com a dicotomia teoria/prática.

Diz a autora:

“Não obstante, a inclusão obrigatória de disciplinas propedêuticas nos currículos frequentemente induz, por sua manipulação equivocada, a reedição de uma injusticável dicotomia entre teoria e prática.

A aplicação prática do conhecimento deve estar presente nas disciplinas propedêuticas, assim como as disciplinas técnicas não podem prescindir da teoria, especialmente do pensamento reflexivo, tanto sobre o contexto no qual estão inseridas como sobre as conseqüências da prática em espécie.

A palavra – chave entre teoria e prática deve ser complementaridade e não rivalidade ou contradição.” (Ventura, D. Ensinar Direito, 1999:10)

Por muito tempo, os cursos jurídicos contavam quase que exclusivamente com docência propedêutica formada por bacharéis de Direito, ensinando Filosofia, Sociologia, entre outras disciplinas, pela reprodução dos velhos cadernos, transmitidos secularmente.

Todavia, a presente pesquisa considera que é bom reconhecer o crescente interesse em prestigiar docentes com formação humanística, muitos também com formação jurídica. Mais ainda: não são poucos os bacharéis em Direito que procuram

estudos pós-graduados nas áreas de ciências sociais, trazendo consigo, não só o conhecimento, mas os métodos de aprendizagem.

Vale ainda comentar que razão assiste ao texto em discussão, pois uma nociva tendência contamina as salas de aula e, até mesmo, as publicações de prática jurídica, entendendo-se que elaborar peças práticas é reproduzir modelos, substituindo apenas os nomes das partes. A teoria deve permear o estudo específico de cada caso.

Daí a urgente necessidade de o professor tornar-se educador, comprometido com as competências pedagógicas da docência do ensino superior.

Nesse sentido, alerta Deisy Ventura:

“Ocorre que a ampla maioria dos docentes dos cursos de Direito desempenha múltiplas funções, dispõe de pouco tempo para a preparação de aulas e quase nenhum para a reflexão sobre o seu ofício.” (Ventura, op. cit.:11)

Adverte mais a autora em análise, sobre emprego equivocado de didática na ambiência do ensino jurídico

“Note-se que o professor é normalmente selecionado, antes da contratação ou ao longo do exercício profissional, pela sua “didática”.

Entretanto, a aferição dessa “didática” atine ao “falar bem”, ao “comunicar”, e não às

competências pedagógicas do indivíduo, pois comunicar não é necessariamente transmitir, e ainda que fosse, transmitir não é necessariamente ensinar.” (Ventura, op. cit.:12)

Na obra em análise, reconhecer-se como educador, é despertar a consciência de que não é um profissional do Direito que transmite princípios, regras, e até experiências, em sala de aula. É, agora, um profissional da educação que, necessita preparar-se para esse mister, com debates didáticos sobre a natureza das diferentes matérias/disciplinas para seleção dos caminhos pedagógicos a serem percorridos. Diz Deisy Ventura

“Explicar pressupõe a capacidade de desvendar a lógica interna de um saber qualquer para, a partir dela, extrair os recursos necessários para expô-la ao aprendiz. O aprendizado efetivar-se-á, então, se for assimilada a lógica interna do saber em questão.” (Ventura, op. cit.:21)

Para a autora em tela, a pós-graduação tem despertado o interesse pelos novos métodos de ensino, mais ainda pouco enriquecedoras, e com dados estatísticos não satisfatórios.

Conclui Daisy Ventura:

“No que atine às competências didáticas propriamente ditas são raros os docentes que buscam titulação na área da educação assim como são raros os programas de pós-

graduação em Direito que propõe uma ação pedagógica inovadora.

Oferecer aos docentes um arsenal metodológico constitui, portanto, uma urgência como etapa fundamental de sua profissionalização.” (Ventura, op. cit.:15-16)

2º - Transpor as quatro paredes

Diz Deisy Ventura:

“Nesse sentido, a primeira atitude do docente, como educador, deve ser a abertura, pois, todo o conhecimento comporta, em si mesmo o risco do erro e da ilusão!

O grande problema das teorias não é, porém, o risco de erro, mas a lógica interna pela qual elas resistem às informações que não lhes convém ou que não conseguem absorver, resistindo à agressão das teorias inimigas ou das argumentações adversas.

Ora, a verdadeira racionalidade é aberta, crítico, auto-crítico e reconhece suas insuficiências.” (Ventura, op. cit.:41-42)

Para Ventura, o planejamento é a primeira atitude de um educador consciente de sua missão pedagógica.

Entende, ainda, ser preciso mudar o rumo das atividades de aula, pois tradicionalmente o professor pauta-se pelo conteúdo,

adaptando o interlocutor-aluno a ele, sem pensar primeiro no receptor, construindo, com ele, conteúdos significativos.

Nesse cenário, a aula não é mitificação de local sagrado, mas um conjunto de atividades, dentro e fora da sala, com estudos teóricos-práticos significativos para a formação do profissional integrado no mundo atual e na sua própria realidade.

3º - Integrar os espaços

Preleciona Ventura:

“Por mais aberto aos elementos da realidade que possa ser e por mais que procure trazê-los para o seio da classe, o coletivo de docentes não pode assegurar sozinho, sobretudo no interesse da sala de aula, a formação geral e profissional completa do aluno.” (Ventura, op. cit.:83)

É preciso que haja diálogo docente, no pensar de Ventura, proposta certamente necessária para um ensino jurídico comprometido com a visão de uma sociedade do conhecimento.

Mais que isso, deve-se alargar a percepção de Ventura para a integração do espaço institucional. As atividades de extensão, sobretudo, são muito adequadas para relacionamentos multitransversais entre os saberes. A pesquisa acadêmica pode integrar conteúdos e avaliações acadêmicas, como ação pedagógica prevista no plano de motivação, estimulando o acadêmico a perceber a educação como processo contínuo que se

realiza ao longo da vida, dentro e fora da sala de aula, despertando o interesse de estudar fora da escola enquanto bacharelando e voltar para a escola em busca de novos conhecimentos, quando estiver atuando como profissional do Direito, em quaisquer das carreiras jurídicas.

Inês da Fonseca Porto, em sua visão do ensino jurídico em sua obra sobre “diálogos com a imaginação” (op. cit.), propõe a construção de um projeto didático com novas diretrizes, espírito contextualizado e interdisciplinar, indicando parâmetros de exemplaridade docente, a saber:

1º - Consciência da construção de projeto pedagógico integrado à necessidade social da localidade em que se inserem, de suas singularidades, contextualizando-se o ensino jurídico nas dimensões tempo/espaço.

2º - Caráter dialógico do ensino jurídico contextualizado.

Nesse sentido, a exemplaridade não só apreende a necessidade social da realidade em que se insere, mas dialoga efetivamente com a comunidade, iniciando esse relacionamento pela concepção do perfil do profissional que se pretende formar na construção do projeto pedagógico.

3º - Não há modelo de ensino jurídico fechado e alternativo ao modelo central.

Nesse cenário, a preocupação do ensino jurídico na sua reformulação não deve ser contrapor-se, simplesmente, à

metodologia dogmática, ou oferecer uma alternativa, como modelo pedagógico a ser seguido na concepção de contemporaneidade.

Para Inês Porto, há pluralidade de realidades e, com isso, diferenciação de projetos pedagógicos, não se podendo construir um modelo inovador único com vistas à qualidade do ensino jurídico, pois as transformações sociais fazem surgir, novas áreas do conhecimento jurídico.

Em verdade, os novos direitos nascem dos fenômenos sociais e só não surgem, ou não se consolidam, se os ouvidos dos cursos jurídicos estiverem fechados para ouvi-los e seus olhos cegos para enxergá-los.

Assim, o ensino jurídico não prescinde de um contínuo aprendizado de como ensinar direito o Direito.

Thaís Luzia Colaço, organizadora da obra editada pela OAB/Santa Catarina: *Aprendendo a Ensinar Direito* reúne algumas reflexões sobre a formação docente para ensino jurídico de qualidade.

Em seu artigo “*Ensino do Direito e Capacitação Docente*”, a organizadora da obra adverte sobre a desatenção à capacitação da docência jurídica que se ressentem de preparo didático-pedagógico, até mesmo em programas de pós-graduação, enclausurados no aprofundamento dos conteúdos jurídicos.

Para discutir essa problemática, a autora formula indagações:

“Será que para sermos professores universitários basta termos vocação? Será que

a educação superior é um sacerdócio? Será que é um dom divino? Será que é apenas intuição? E onde fica o lugar da técnica (capacitação do conhecimento (estudo/pesquisa) da prática (cotidiano em sala de aula))?" (2006:22)

Depreende-se da leitura do artigo que nenhuma dessas dúvidas, ou o conjunto delas, vence o amadorismo pedagógico, se não for respondida a última delas, relativa à prática pedagógica, pois é ela que abre horizontes para a capacitação didático-pedagógica da docência dos cursos jurídicos.

Para ela, um estímulo positivo dessa conscientização foi a LDB-96 que, em seu art. 86, dispõe sobre a preparação para o exercício do magistério superior em nível de pós-graduação. Reclama, no entanto, da Resolução nº. 1/2001 que institui normas para o funcionamento de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado) sem fazer menção à obrigatoriedade de disciplinas de formação didático-pedagógica, um retrocesso legislativo, pois era contemplada na revogada Resolução nº. 3/1999.

No Brasil há, na ótica da autora desta presente pesquisa, um ir e vir legislante mais comprometido com as forças políticas que sofrem pressões institucionais do que pela investigação científica sobre teorias do conhecimento e teorias educacionais.

Urge, assim, que os cursos jurídicos comprometidos com as novas perspectivas educacionais, em postura zetética, portanto, com reflexões crítico-reflexivas sobre a dinâmica social, formem

uma nova geração de profissionais do Direito, com reivindicações legiferantes para saírem do amadorismo pedagógico, adentrando a ambiência de cientificidade educacional com visão aberta para novos saberes e novos caminhos a serem percorridos pelo ensino jurídico.

Essa integração ampliaria, certamente, a interdisciplinaridade docente, um desafio pedagógico abordado por Elizete Lanzoni Alves, na obra em análise.

Diz a articulista em tela, nas páginas:

“A formação universitária atual pouco contribui para a integralidade do ser humano, em razão da fragmentalidade do que é ensinado e a ausência da comunicação dos saberes, o que dificulta o desenvolvimento de uma visão globalizada sobre os fenômenos observados durante o curso e, conseqüentemente, refletirá na sua vida profissional.” (Alves, op. cit.:101)

É certa essa observação, necessitando que se incluam nos projetos pedagógicos projetos de formação docente continuada, debatendo competências e habilidades que serão objetivos dos cursos jurídicos e as ações pedagógicas para alcançá-los.

Diz, ainda, Elizete L. Alves:

“É inconcebível o ensino pautado na fragmentação do conhecimento, numa visão conservadora, sendo na realidade imposição de uma herança do positivismo jurídico que orientou o ensino jurídico até o século

passado, cujo entendimento de que a interpretação por partes era mais adequada para entender o todo, ou seja, a complexidade do mundo e dos fenômenos.” (Alves, idem)

Problemas na qualidade do ensino jurídico os há, e muitos, todos nós o reconhecemos.

Todavia, enquanto houver pessoas dispostas a buscarem soluções e oferecerem caminhos de superação, esperanças há, e muitas, de serem ultrapassadas as barreiras, construindo-se, então, uma nova realidade para harmonização dos cursos jurídicos.

Quando se fala em reformulação de objetivos e de estratégias de sala de aula, adequados às competências e habilidades que são desenhadas no perfil do egresso que se pretende entregar à vida profissional, a preocupação recai sobre técnicas de ensino e novas ambiências de aprendizagem.

Uma proposta inovadora para criar novos espaços e ambiências para a sala de aula é a de formulação de problemas que exigem mudança conceitual, conforme concepção construtivista da aprendizagem.

Pozo (1996:171-209) dá ênfase, no processo de aprendizagem, às dimensões afetiva e social como elementos integrantes, e não apenas como auxiliares da postura de querer aprender.

Por isso mesmo, a necessidade de formulação de casos hipotéticos condizentes com a realidade, facilitadoras da edificação significativa do conhecimento.

Para tanto, é preciso um envolvimento ativo do aluno e a possibilidade de serem aplicados conhecimentos já apreendidos em novas situações para possibilitar a reorganização de novos dados de aprendizagem.

Além disso, criar novas ambiências de sala de aula é partir de experiências pessoais, permitindo interrelacionamentos com laços de solidariedade e troca de conhecimentos, em processo de aprendizagem dinâmica, envolvendo, principalmente, três aspectos:

1º - ambiência favorável para desenvolver o processo de aprendizagem, criando postura prazerosa diante das atividades propostas pelo professor;

2º - comportamento ativo: com estímulo para aprender os conteúdos propostos; mais, ainda, para tomar decisões;

3º - capacidade: as atividades devem objetivar o desenvolvimento de capacidades e habilidades.

Nessa edificação do conhecimento não são aplicadas apenas técnicas de ensino, mecanicamente, mas estratégias de aprendizagem, nas quais a preocupação pelo significado proporciona redes semânticas, vale esclarecer, conceituais que permitem construir novos conhecimentos para enfrentar novas situações.

Essa postura de aprendizagem construtivista e significativa ocorre em atividades planejadas, com técnicas-estratégias metodológicas com flexibilização, permitindo mudanças de rumo quando acontecimentos exigem a edificação de conhecimentos não

planejados anteriormente, o currículo oculto do processo e aprendizagem.

Nos cursos jurídicos da atualidade predomina a concepção de um professor mediador na aquisição do conhecimento de seus alunos.

Clélia Mara Fontanella Silveira (2006) sobre a prática docente fundamentada em Vygostsky pode-se sintetizar o quadro teórico construtivista, no processo de aprendizagem, em três dimensões:

1º - Construtivismo do conhecimento: o aluno vai, gradativamente, acumulando informações e, em atitude reflexiva, constrói a rede mental de conhecimentos em mapas conceituais que serão aplicados em novas situações.

2º - Aquisição de conhecimentos relevantes: o processo de aprendizagem implica seleção de conteúdos relevantes colocados para os alunos como problemas a serem solucionados.

3º - Conhecimento de respostas concretas: diante do desafio de solucionar problemas, cumpre ao aluno procurar respostas aplicáveis à realidade, promovendo o diálogo interdisciplinar entre as diferentes áreas do conhecimento jurídico.

Nessa visão, o aluno, aprende para resolver situações que irá enfrentar no futuro e resolve para aprender os conhecimentos necessários para sua formação profissional.

A competência pedagógica, contudo, não se esgota nas dimensões – o que ensinar e como ensinar a disciplina ministrada

por um docente de ensino jurídico. Cumpre-lhe envolver-se no planejamento do curso, pois cada docente jurídico deve perceber-se como um dos atores do Projeto Pedagógico.

“A segunda idéia é a de que os docentes procurem debater com seus colegas e colaborar para que a organização curricular planeje atividades e disciplinas que trabalhem conjuntamente, integrem-se ao perseguirem os mesmos objetivos, complementem-se com seus conhecimentos, desenvolvam um trabalho interdisciplinar, revejam seus conteúdos, administrem o tempo e suas cargas horárias e os recursos técnicos em função dos objetivos propostos e das necessidades dos alunos, procurem uma integração entre as disciplinas do mesmo período (integração horizontal) e entre as disciplinas dos períodos antecedentes e conseqüentes (integração vertical)” (Masetto, 2003:71)

Além disso, o docente jurídico, comprometido pela sua missão, na esfera de sua competência pedagógica, abre-se para a participação discente na construção de seu plano de ensino. Nos cursos jurídicos, há aparente barreira legal para a construção compartilhada (docente/discente) de um plano de ensino, pois a legislação atual determina que o aluno tenha acesso, desde a matrícula, às informações do curso, ementário das disciplinas e bibliografia adotada.

É comum, ainda, exigir do professor a entrega à classe de seu plano de aulas, com distribuição dos temas a serem desenvolvidos, durante o curso.

No caso do ensino jurídico, alega-se que o conteúdo programático é uniforme em todo o território nacional.

No entanto, essa rigidez pode ser superada se o docente jurídico entender que esse ementário padronizado pode dialogar com a construção participativa das atividades de ensino.

Desse modo, professor e alunos podem definir, em conjunto, em que contextos da realidade os conhecimentos serão aplicados, quais os caminhos metodológicos a serem percorridos e, ainda, quais os critérios de avaliação.

O plano de ensino pode ser o ponto de partida do curso, mas não é discurso unívoco do professor a ser recebido passivamente pelo aluno. É possível o diálogo docente/discente que estabeleça o itinerário do processo de aprendizagem.

Há, assim, uma dimensão pedagógica de coletivo, entendido como a colaboração entre professor/alunos e alunos/alunos, pela qual a realidade é recebida e trabalhada pelo grupo, voltando enriquecida com propostas novas de intervenção social.

Nesse cenário, o professor é mediador da aprendizagem e os alunos integrantes de um feixe de relações psicossociais e de trocas de informações/conhecimentos.

Nesse processo de ensino-aprendizagem, a sala de aula não é espaço único de treinamento de futuros profissionais para o mercado de trabalho. É espaço de novas descobertas, de recriação teórica, de investigação científica, desenvolvendo o espírito crítico-reflexivo.

Também, o espaço de aprendizagem não se contenta com uma só técnica de ensino, ainda que bem trabalhada.

A ação docente deve ser criativa e adequada aos diferentes objetivos, às especificidades dos grupos, com variação motivadora, apta a tornar o curso dinâmico e flexivo; conforme se pode deduzir das lições de Masetto sobre as técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula (*op. cit.: 85-90*).

Para o bom desempenho de sua competência pedagógica, espera-se que o docente jurídico esteja disposto a empreender preparo didático, ainda que não oferecido por sua instituição.

Não se pode conceber um professor universitário, mesmo do ensino de profissões liberais, sem conhecimento da área pedagógica, pois seria admitir que a docência superior não é profissão, o que é inaceitável.

Nesse cenário, é fundamental que o professor do curso de Direito deve perceber-se como um dos atores do Projeto Pedagógico, entendendo a aula como ambiência de seu desempenho profissional, em atitude dialógica com seus alunos, em espaço de aprendizagem.

O desempenho da docência jurídica com profissionalismo, tanto quanto nas outras áreas do conhecimento do Ensino Superior, exige competência funcional.

O primeiro aspecto a ser considerado nesse enfoque é a área de atuação. O docente jurídico há de ampliar e aprofundar os saberes a ela relacionados, participar de eventos científicos, realizar cursos de educação continuada, enfim, especializar-se na área e ter olhar transdisciplinar aguçado.

Outra exigência é a postura investigativa: a pesquisa é atividade inerente à docência superior e permeia o ensino jurídico de qualidade. Pela pesquisa docente não se entende apenas o aprofundamento do conhecido, mas o refletir sobre os novos rumos da sociedade do conhecimento e da profissão, com questionamentos que não se contentam com a reprodução de informações.

A competência docente, como parâmetro para construção de um perfil para a docência jurídica, deve ser entendida como o contínuo desenvolvimento de habilidades humanas e profissionais, com atitudes adequadas aos valores de cidadania e da profissão para a qual prepara seus alunos.

Essa contextualidade, no ensino jurídico, tem dupla dimensão: nacional e regional. Se a carreira jurídica persegue fins comuns no Brasil, cada região tem suas peculiaridades e necessidades para as quais o profissional do Direito deve estar preparado a fim de agir e intervir eficazmente. Só, assim, a docência prepara a pessoa para a vida.

4.2.4. Liderança Produtiva

O exercício da liderança docente como gestora das atividades pedagógicas é o grande desafio do ensino jurídico da atualidade.

Na perspectiva do ensino tradicional de outrora, a liderança docente era imposta, aceita passivamente pelos discentes, como jogo de poder/submissão.

Todavia, o ensino jurídico de uma escola participativa-reflexiva desloca o enfoque de liderança docente que é conquistada no trabalho coletivo do grupo.

Para essa nova concepção de liderança docente, saber ouvir opiniões diferentes e saber lidar com a diversidade, é papel importante no processo ensino-aprendizagem, em especial no ensino jurídico antes alicerçado no monólogo autoritário do professor.

Essa percepção de trabalho coletivo na atividade educacional prevê o oferecimento de firmes bases teóricas conceituais para, só depois dessa estratégia, discutir problemas em estudos de casos, empreender pesquisas e buscar soluções conjuntas.

Todavia, a liderança docente impõe-lhe competências e habilidades para lidar com o grupo, dar-lhe aberturas, mas sem perder de vista os objetivos propostos na ação pedagógica, ainda que situações novas exijam reorientação dos fins perseguidos pela liderança docente.

Na coletânea “Gestão Educacional e Tecnologia”, Myrtes Alonso assinala:

“A liderança exerce papel importante nesse processo, garantindo a participação de todos os integrantes, articulando as diferentes contribuições e elaborando sínteses, sem que julgar necessário, para manter a coesão e permitir que o grupo avance.” (Alonso 2003:103)

Assim, a liderança produtiva da docência jurídica busca posicionamentos diferenciados de teorias e correntes teóricas das áreas do conhecimento jurídico em casos concretos, com leituras hermenêuticas variadas nos grupos, mas sem fragmentação estéril, pois devem ser formuladas hipóteses e soluções criativas, coordenadas pela liderança docente, com síntese das conclusões da equipe grupal, vale dizer, dos resultados extraídos do coletivo, e da classe com um todo.

Nessa ambiência, indispensáveis os processos motivacionais que implica um impulso provocado pelo docente, estimulados do interesse do grupo pela atividade pedagógica.

Na sociedade contemporânea, o professor-gestor deve ter competência para tomada de decisões diante de situações inesperadas do currículo oculto, pois o planejamento não é inflexível; sujeita-se a contextualizações, temas e problemas não previstos.

A liderança-gestora do professor no ensino jurídico da atualidade é, antes de tudo, aprender o exercício da autoridade docente.

Ao discutir a autoridade docente no Ensino Superior, Maria Lúcia M. Carvalho Vasconcelos indaga:

“Em se tratando de autoridade docente, qual seria, então, o seu fundamento principal? O costume rotineiro estabelecido pela escola tradicional de que o professor deve mandar e o aluno obedecer, ou de que o professor é o único detentor de um saber, o saber científico, que seu aluno não conhece?” (Vasconcelos 2006:41)

Pelas discussões da trajetória reflexiva desta presente pesquisa, certo é que não se pode aceitar, na contemporaneidade, a figura imponente de um professor-jurista detentor da verdade absoluta, impondo sua reprodução mecânica pelos alunos que nada sabem sobre os meandros da ciência jurídica.

Indaga mais Vasconcelos:

“É errônea a percepção de que só o professor é capaz de ensinar (por ser aquele que muito sabe) e ao aluno, considerado aquela que nada sabe, cabe, somente buscar aprender?” (Vasconcelos, idem)

Fica evidente a resposta afirmativa, já estimulada na indagação anterior, por ser errônea a concepção de um aluno que nada sabe e, mais ainda, que o professor tudo sabe.

Bom é recordar, nesse passo, duas verdades absolutas, por isso mesmo falaciosas, na seara do conhecimento: conhecer um pouco de tudo e conhecer tudo sobre algum objeto do conhecimento.

Por isso mesmo, o docente não tem amplitude de conhecimento generalizado que o faz detentor do saber/poder; tampouco conhece tudo sobre sua área de atuação. Daí ser, também, um aprendiz ao longo de sua formação docente.

Outra indagação inquietante é formulada por Vasconcelos nos seus encaminhamentos reflexivos sobre a autoridade e liderança docente no Ensino Superior:

“Ou o fundamento da autoridade do professor poderia ser o seu carisma individual, certos traços de personalidade, sua capacidade de envolver e cultivar suas turmas, utilizando-se de estratégias que envolvem tanto o racional, ou cognitivo, quanto o emocional?”
(Vasconcelos, idem)

Não é incorreta a observação de que valores pessoais podem exercer papel fundamental na liderança gestora da docência do Ensino Superior e, mais ainda, no ensino jurídico, apoiado, não raro, em retórica exuberante de grandes oradores.

Também, traços de personalidade são percebidos pelas teorias de liderança, segundo a qual eles influenciam a gestão do líder sobre o grupo a ele vinculado.

Assim, traços físicos como a aparência, psíquicos, como o entusiasmo e a autoconfiança e sociais como a abertura para a cooperação, iniciativa, entre outros, são facilitadores da liderança docente, mas não são responsáveis, exclusivamente, por seu sucesso gestor.

Prossegue mais Vasconcelos:

“Ou seria, ainda, a autoridade docente fundamentada no respeito emanado da hierarquia formal, estabelecida em decorrência dos papéis institucionais desempenhados e regulamentada pelo regimento interno da escola que ao determinar a docentes e alunos seus direitos e seus deveres, acaba por respaldar, assim, formalmente (ainda que, muitas vezes, de modo coercitivo), a autoridade do professor?” (Vasconcelos, idem)

De igual forma, não é inteiramente errônea essa hipótese, pois a legalidade da autoridade docente apóia-se nos dispositivos reguladores de seus direitos e deveres, prevendo, inclusive, sanções para os alunos que desafiarem a autoridade docente com atos de afronta à liderança inata de seu papel aos olhos da normatização acadêmica.

Todavia, a legitimidade é ato de conquista, quando a liderança docente não é mera tolerância ou respeito coercitivo de seus discentes, mas fundamentada na confiança, na admiração e no respeito espontâneo dos alunos.

Bom salientar, ainda, que só há desempenho docente empreendedor e bem sucedido no objetivo de promover a aprendizagem quando o professor universitário tiver desempenho profissional de educador, pois toda profissão requer um aprendizado específico, competências específicas que, na docência do Ensino Superior, ocorre em dois planos: aprimoramento continuado dos conteúdos específicos da área do conhecimento, com disposição para estudos de aperfeiçoamento e de atualização e, ainda, aprendizagem didático-pedagógica de formação docente. Se a falta de preparo de conteúdo programático afasta qualquer possibilidade de liderança bem sucedida, a ausência de preparo didático-pedagógico dificulta ao docente alcançar, com êxito, seus objetivos no processo ensino-aprendizagem.

Em resumo, Vasconcelos afivela parâmetros acolhidos por esta pesquisa para a construção de um perfil docente para o Ensino Superior e, em particular, para a docência jurídica:

“A autoridade do professor apóia-se, entre outras coisas, no domínio do conteúdo específico da disciplina que leciona, acompanhado de constante atualização do mesmo. Assim, não se “admite” um professor que não “conheça” o assunto que pretende ensinar. Entretanto, ignorasse, na melhor das hipóteses, relega-se a plano secundário, os conhecimentos sócioeconômico-políticos e filosóficos que permitam a ação pedagógica e desconsidere-se, por completo, os métodos e técnicas de transmissão do conhecimento, as questões motivacionais que, certamente, interferem no processo de ensino-

aprendizagem e desvaloriza-se, também, as discussões epistemológicas que envolvem esse mesmo processo.” (Vasconcelos, op. cit.:48)

Assim, é preciso conscientizar a docência do ensino jurídico de seu papel profissional de educador, comprometido com o processo de aprendizagem, preocupado com o desenvolvimento de técnicas adequadas para sua finalidade pedagógica, exercendo liderança firme, consciente, ética e produtiva pelos resultados obtidos na sua profissão magisterial e na sua capacidade de aprender a aprender ensinar adultos para a formação profissional, *in casu*, das carreiras jurídicas.

Para tanto, é preciso superar a fragmentação da docência jurídica, na qual cada professor se fecha em seu casulo teórico, sem dialogar com outros ramos da própria ciência do Direito e com outros saberes de outras áreas do conhecimento humano.

Urge que os docente compartilhem seus conhecimentos e experiências para construção estruturante do saber jurídico e do saber pedagógico.

Se os recursos tecnológicos são importantes na educação da atualidade, desde que empregados com técnica e moderação, vital é o desenvolvimento de conteúdos significativos para a realidade em que o futuro profissional vai atuar, com relações interpessoais em ambiência de aprendizagem crítico-reflexiva.

CONCLUSÃO

A pesquisa contextualizou historicamente o Ensino Superior do Brasil para anotar a sua trajetória e, nesse cenário, refletir sobre o Ensino Jurídico, destacando a influência do liberalismo após a chegada da família imperial e a intensificação do positivismo, já instalado desde a época do ensino jurídico.

Nesse exame, verificou-se que o ensino jesuítico esboçou a formação docente que não conseguiu maiores avanços em razão da ruptura pombalina, com a criação de aulas regras, sem preparação para a docência, com adoção de métodos livres.

A predominância do liberalismo e do positivismo que se consolidaram na educação brasileira trouxe como consequência primordial a forma escravizada em metodologia reprodutiva de conceitos o que, no ensino jurídico, acentuou a interpretação mecânica da lei, aplicando-se método lógico-formal, com operação compreensiva de raciocínio sem preocupação com investigações mais amplas, descontextualizado o ensino da realidade.

O expansionismo do Ensino Superior durante a República não foi acompanhado de uma política de formação de professores para as profissões liberais, não se reconhecendo a docência como profissão.

Além disso, a formação humanística que se expandiu durante o movimento escolanovismo foi enfraquecida durante a Ditadura Militar.

O impacto da Sociedade do Conhecimento ampliou a concepção de cientificidade e, nesse cenário, houve a necessidade de perquirir a formação docente do Ensino Superior, suas competências, e, especialmente, a postura gestora dessa docência a fim de promover no discente o desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício profissional, com discussão de valores éticos, sociais, políticos e econômicos nas situações concretas da realidade a que se insere. Surge, então, a docência com profissionalismo, como agente de construção e reconstrução do conhecimento.

O presente estudo investigou, em particular, as mudanças do ensino jurídico que, a partir da Portaria 1886/94, rompeu com o ensino dogmático e conservador que se instalou, desde a sua criação, em 1827, destacando seu grande mérito de repensar o processo de aprendizagem em bases teórico-práticas, a pesquisa monográfica para a conclusão do curso e a extensão como eixo flexibilizador do currículo.

Outro aspecto focalizado nessa pesquisa foi o avanço pedagógico introduzido pela Res. 09/04, catalogando competências e habilidades na formação do bacharel do Direito, exigindo, por isso mesmo, a formação pedagógica da docência jurídica, apesar de haver, ainda, resistências, e muitas, em reconhecer que o professor de Direito não é apenas um profissional jurídico transmitindo informações e treinando modelos do exercício prático reproduzido mecanicamente.

Conclui-se, pois, que é imperativo, no mundo atual, construir propostas de formação docente para o Ensino Superior como um todo e perfis docentes para cada curso de nível superior.

Por isso mesmo, o objetivo da pesquisa em buscar parâmetros para a docência jurídica, ainda que, nessas primeiras linhas de reflexão, aponte elementos essenciais para toda formação docente do Ensino Superior.

Em primeiro plano, destacou-se a vocação humanista que é oportuna a todos os cursos superiores mas que é essencial no ensino jurídico, pois o bem-estar do ser humano e a harmonização de suas relações interpessoais e com o Poder Público são a base da Ciência Jurídica.

Dessa convivência, a segunda diretriz proposta, pois os valores éticos são o sólido fundamento da formação de futuros profissionais para intervirem eficazmente em sua realidade, esperando-se do docente jurídico, antes de tudo, o modelo ético na sua prática educacional e nas posturas diante dos fatos sociais trazidos à sala de aula para reflexões e debates.

A pesquisa entendeu, ainda, que a docência superior exige competência pedagógica que lhe permita planejar suas atividades, fixando objetivos e estratégias, em projeto compartilhado com seus alunos.

Daí o parâmetro derradeiro da pesquisa na construção de um perfil docente para os novos desafios do ensino jurídico: a liderança produtiva do professor – gestor, criando novos espaços e ambiências de aprendizagem, entendendo que essa liderança só

ocorre quando o docente prepara-se para desenvolver os conteúdos programáticos com eficiência, mas sem arrogância, colocando-se como aprendente aberto a novas descobertas e a novos conhecimentos e, principalmente, em reflexões compartilhadas.

Nesse cenário, a pesquisa destacou a importância da interdisciplinaridade, como se fosse uma aventura perceber as matérias/disciplinas como um sistema coeso e integrado, aberto a novos saberes, em postura transdisciplinar, humanizando as leis frias por meio de uma exegese serena, apoiada em bases científicas, mas com soluções criativas para enfrentar os desafios e as mudanças céleres da sociedade do 3º milênio.

BIBLIOGRAFIA

ADEODATO, João Maurício. Formação jurídica docente: conhecimentos, atitudes, operacionalização. Brasília *in* Ensino Jurídico. Conselho Federal da OAB, 2000.

AGUIAR, Roberto A. R. de. Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro, DP 8 A Editora, 2004.

ALARCÃO, Izabel. Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. Porto Alegre, Artmed, 2001.

ALVEZ, Elizete Lanzoni. A docência e a interdisciplinaridade: um desafio pedagógico, *in*: Aprendendo a ensinar direito. Florianópolis, OAB/Santa Catarina Ed., 2006.

_____. Formação Reflexiva dos Professores. Estratégias de Supervisão. Porto Alegre. Perlo Ed., 1996.

ANASTASIOU, L. G. e **PIMENTA**, S. G. Docência no Ensino Superior. São Paulo, Cortez, 2005.

ASMANN, Hugo. Reencantar a Educação. Petrópolis. Vozes, 2001.

AXI, Margarete e **MARASCHIN**, C. Prática Pedagógica: pensando na **INDISSOCIALIDADE** do conhecimento, *in* Educação e realidade. Porto Alegre, v. 22, 1997

BASTOS, Aurélio Wander. O ensino jurídico no Brasil. Rio de Janeiro, Lúmen Júris, 2001.

BAZZO, Vera Lúcia. Algumas reflexões sobre a profundidade docente no contexto das políticas para educação Superior, *in*: Aprendendo a ensinar direito. Florianópolis, OAB/Santa Catarina Ed., 2006.

BERAFRAND, Yunes. Teorias Contemporâneas da Educação. Lisboa, Instituto Piaget, 2001.

BITTAR, Eduardo C.B. Direito e Ensino Jurídico: Legislação Educacional. São Paulo, Atlas, 2003.

BORGES, Marisa S. Vital. Oficinas para o ensino do Direito: uma contribuição de Vygotsky, *in*: Aprendendo a ensinar direito. Florianópolis, OAB/Santa Catarina Ed., 2006.

BOURDIEU, Piere e **PASSERON**, Jean-Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reginaldo Bourão. São Paulo, Francisco Alves, 1997.

BUARQUE, Cristovam. A Aventura da Universidade. Rio de Janeiro, 1998.

_____, Cristovam. A Refundação da Universidade: debates sobre a Reforma Universitária. Folha de São Paulo, 24 de fevereiro de 2005.

CAMPOS NETO, Antonio Augusto Machado; **MENDONÇA**, Andrey Borges de. A fundação dos cursos jurídicos no Brasil. Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, USP, v. 95, 2000.

CAPELLARI, Eduardo; **PRANDO**, Felipe Cardoso M. (orgs.). Ensino Jurídico: leituras interdisciplinares. São Paulo, Cultural Paulista, 2001.

CARVALHO, Orlando de. Para uma teoria geral da relação jurídica civil. Coimbra. Centelha, 1981.

CATANI, F; **MENEZES**, Luís Carlos de.; **FISCHAMANN**, Roseli (orgs.) Universidade, escola e formação de professores. São Paulo, Brasiliense, 1987.

CLAXTON, Guy. O desafio de aprender ao longo da vida. Porto Alegre, ArtMed, 2005.

CHIRALDELLI JR, Paulo. História da Educação Brasileira. São Paulo, Cortez, 2006.

CHORÃO, Mário Begotte. Temas fundamentais do Direito. Coimbra, Almederia, 2000.

COLAÇO, Thaís Luzia (org.) *in*: Aprendendo a ensinar direito. Florianópolis, OAB/Santa Catarina Ed., 2006.

COMPARATO, Fábio Konder. Ética. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

COSTA, Fábio Sílvio. Hermenêutica Jurídica e Direito Contemporâneo, São Paulo, Juarez de Oliveira, 2004.

CUNHA, Luiz Antonio. A universidade temporã – O ensino da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1988.

CUNHA, Roberto. Rumo à nova transdisciplinaridade. São Paulo, Summus, 1993.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. Brasília, MEC, 2002.

DAMIÃO, Regina Toledo. Ensinar direito o Direito, *in* OAB – Ensino Jurídico: O futuro da Universidade e os Cursos de Direito = novos caminhos para a formação profissional. Brasília, Conselho Federal da OAB, 2006.

DEMO, Pedro. Educar pela Pesquisa. Campinas-SP, Autores Associados, 2003.

DIAS, Ana Maria I, **KEIZER**, Solang (org.) – Memória do ForGrad – 20 anos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras: Unidade na Diversidade. Edição Comemorativa, Porto Alegre, Ed. PUCRS, 2007.

DINIS, Marli. Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais. Rio de Janeiro, TUPERI, Renavan, 2001.

DRI, Clarissa Franzoni. Ensino Jurídico por meio de extensão universitária: os dilemas da **INDISSOCIALIDADE**. *in*: Aprendendo a ensinar direito. Florianópolis, OAB/Santa Catarina Ed., 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes (org.) A universidade em questão. Col. Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo, Cortez, 1989.

FAZENDA, Ivani (org.). Dicionário em construção: interdisciplinaridade. São Paulo, Cortez, 2000.

FELDAMAN, Daniel. Ajudar a ensinar relações entre Direito e ensino. Trad. Valério Campos, Porto Alegre, Artmed, 2001.

FORGRAD em Revista. Fórum Nacional de Pró-Reitores da Graduação: Ensino de Graduação: desafios e perspectivas. Porto Alegre, Ed. PUCRS, 2006.

FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro, Puc-Rio, 1978.

FRANCO, Sérgio Roberto K. O construtivismo e a educação. Porto Alegre. Mediação, 1996.

FURTADO, C. Em busca de um novo modelo. Reflexões sobre a crise contemporânea. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

GARDNER, Howard. O Verdadeiro, O Belo e o Bom: Os princípios básicos para uma nova educação. Rio de Janeiro, Objetiva, 1999.

GIL, Antonio Carlos. Metodologia do Ensino Superior. São Paulo, Atlas, 2001.

GUUSDORF, Georges. Professores para quê? Para uma Pedagogia da Pedagogia. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

HUSMAN, Denis; **VERGEZ**, André. (Compêndio Moderno de Filosofia). Trad. Lélia de Almeida Gonzáles. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1986.

JEFFEYS, M.V.C. A Educação (sua natureza e seu propósito), Trad. Helloisa L. Dantas. São Paulo, Cultrix/Edusp, 1971.

KELSEN, Hans. Teoria Pura do Direito. (trad. João Baptista Machado), v. 1, Coimbra, Armênia Amado, 1972.

LARENZ, Karl. A Justiça e o direito natural. Trad. João Baptista Machado, Coimbra, Armênia Amado, 1972.

LEITE, Douglas Guimarães. A letra vazia do século XIX: os cursos jurídicos e a postura política do bacharel, *in* CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso M. (orgs.). Ensino Jurídico: leituras interdisciplinares. São Paulo, Cultural Paulista, 2001.

LIBANEO, José Carlos. Didática. São Paulo, Cortez, 2002.

LOBO, Paulo Luiz Netto. Ensino Jurídico: realidade e perspectiva, *in* OAB – Ensino Jurídico: balanço de uma experiência. Brasília, Conselho Federal da OAB, 2000.

LUCK, Heloisa. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos técnicos-metodológicos. Petrópolis, Vozes, 1996.

LUWMAN, Josef. Dominando as técnicas de ensino. (Trad. Hartie Arvitscher). São Paulo, Atlas, 2004.

LYRA FILHO, Roberto. O direito que ensina errado. Brasília, UNB, 1980.

MARQUES, Marcos Osório. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intervencionalidade política. Campinas, Papyrus, 2002.

MASETTO Marcos T. Competência Pedagógica do Professor Universitário. São Paulo, Summus, 2001.

_____. Cultura Educacional e Gestão em Mudança, *in* Gestão Educacional e Tecnologia, Avercamp, 2003.

_____. Docência Universitária (repensando a aula) *in* Ensinar e Aprender no Ensino Superior. São Paulo, Mackenzie/Cortez, 2003.

_____. Aulas Vivas. São Paulo, Ed. MG, 1992.

MATUÍ, Jiron. Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo, Moderna Ed., 1995.

MATURANA, H. R. Conceção, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2001.

MINGHELLI, Marcelo. Crítica Analítica à Teoria Pura do Direito: os mitos do ensino jurídico tradicional. *in* Ensino Jurídico: leituras interdisciplinares. São Paulo, Cultural Paulista, 2001.

MIZUKAME, Maria Graça de *et al.* Escola e Aprendizagem da Docência. Processo de Investigação e de Formação. São Carlos, INEP-COMPED-EDUSCAR, 2003.

MOLINA, A. *et al.* Potencializar a capacidade de aprender a pensar. São Paulo, Madras Ed, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio. Didática e Formação de Professores. São Paulo, Cortez, 2000.

MORIN, Edgar, *et al.* A inteligência da complexidade. São Paulo, Petrópolis, 2000.

MORIN, Edgard. A cabeça bem-feita: repensar o pensamento. Trad. Eloi T. Rio de Janeiro, Berthand Brasil, 2001.

NAGEL, Ernest. Ciência, natureza e objeto, *in* Filosofia da Ciência. São Paulo, Cultrix, 1995.

NÓVOA, A. (coord.) Professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

OAB – Ensino Jurídico: diagnostico, perspectivas e propostas. Brasília, Conselho Federal da OAB, 1992.

OAB – Ensino Jurídico: Parâmetros para elevação da qualidade e avaliação. Brasília, Conselho Federal da OAB, 1993.

OAB – Ensino Jurídico: Novas diretrizes curriculares. Brasília, Conselho Federal da OAB, 1996.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação de Professores: Pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

PERROLTA, Mari P. V. Novos fundamentos para uma didática crítica. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2000.

PIACENTINI, Dulce de Queiroz de. Vygotsky, Freire e Norin: a educação para os direitos humanos, *in*: Aprendendo a ensinar direito. Florianópolis, OAB/Santa Catarina Ed., 2006.

PIRES, Patrícia Silva da. A discussão enquanto técnica de ensino do Direito que efetiva o Construtivismo no processo ensino-aprendizagem, *in*: Aprendendo a ensinar direito. Florianópolis, OAB/Santa Catarina Ed., 2006.

PORTO, Inês Fonseca do. Ensino Jurídico: diálogos com a imaginação (construção do projeto pedagógico no Ensino Jurídico. Porto Alegre., Sérgio Antonio Fahis Ed, 2000.

POZO, J. Inácio. Teorias Cognitivas da Aprendizagem. Porto Alegre, ArtMed, 2001.

_____. Aprendizizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre, ArtMed, 2002.

_____. (org.) A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender. Trad. Beatriz A. Neves. Porto Alegre, ArtMed, 2002.

PUCEIRO, Enrique Z. Paradigma Dogmática y Ciencia del Derecho. Simiseadeo, M. Perfil científico da profissão docente. São Paulo, Moderna Ed. 2003.

RAMALHO, Betanea, **NUNES**, Isaura R, **GAUTHER**, G. Formar o Professor, Profissionalizar o Ensino. Rio Grande, Ed. Sulina, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? São Paulo, Cortez, 2001.

RHINSMITH, Stepahen. Guia Gerencial para a globalização. Rio de Janeiro, Berkeley, 1999.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Compreender e Ensinar: Por uma docência de melhor qualidade. São Paulo, Cortez, 2000.

ROMÃO. José Eustáquio. Pedagogia dialógica. São Paulo, Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

ROSA, Luiz Pinguelli. Tecnociências e Humanidades: novos paradigmas, velhas questões: a ruptura do deleiminismo, incertezas e pós-modernismo; vol. II, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Educação Brasileira: Estrutura e Sistema. São Paulo, Cortez, 1987.

SHON, Donald A. Educação e profissional reflexivo: um novo desingn para o ensinar e a aprendizagem. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre, ArtMed, 2000.

SILVEIRA, Clélia M. Fontanella. Refletindo acerca da aprendizagem no Curso de Direito: fundamentação na práxis da cidadania inspirada em Vigotsky, *in*: Aprendendo a ensinar direito. Florianópolis, OAB/Santa Catarina Ed., 2006.

TAILLE, Yves; **OLIVEIRA**, Marta K; **DANTAS**, Heloisa. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Summus, 1992.

TARFIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, Vozes, 2002.

TERNNPOL, N; **MARTINS**, Tiago. Educação Ambiental: Conscientizar para transformar, *in*: Aprendendo a ensinar direito. Florianópolis, OAB/Santa Catarina Ed., 2006.

VENTURA, Deyse. Ensinar Direito. Barueri. Manole, 1999.

VIGNERON, Jacques; **OLIVEIRA**, Vera B. Sala de Aula e Tecnologias. São Bernardo do Campo. Universidade Metodista Ed., 2005.

VILLAS BOAS FILHO, Orlando. O Direito na Teoria dos Sistemas de Niklas Luhmann. São Paulo, Max Limonad, 2006.