

## INTRODUÇÃO

A indagação sobre o que seria um bom docente no ensino superior no Século XXI enseja um debate cujas respostas ainda estão em andamento. O fato é que ensinar hoje suscita diversas tensões, dilemas e desafios múltiplos.

Na mesma direção, a qualificação de um professor universitário tem a ver com uma série de prerrogativas que podem ser relacionadas com um conjunto de traços classificados como aptidões, conhecimentos específicos e experiência profissional, dentre outros. Do mesmo modo, para que se possa avaliar adequadamente o desempenho de um professor universitário, torna-se fundamental identificar seus papéis e responsabilidades, fato que não constitui tarefa fácil, pois a profissão apresenta-se em progressivo grau de complexidade em decorrência das exigências educacionais contemporâneas para a formação do profissional do direito.

Há décadas, admite-se que o principal papel de um professor é o de ensinar e, provavelmente, a maioria dos professores concorde com esta idéia. Contudo, conforme as concepções de Carl Rogers (1972), o principal papel do professor não é o de ensinar, de apenas transmitir conteúdos, mas principalmente, o de orientar o discente “a aprender a aprender”.

Esta ideia tem se legitimado, internacionalmente, desde a publicação de Relatório da UNESCO (DELORS, 1998), quando se pontuou que “aprender a conhecer” constitui-se um dos pilares da educação contemporânea e, neste particular, a práxis pedagógica do professor universitário deve concentrar-se menos na mera transmissão de saberes codificados e mais na estimulação da capacidade reflexiva dos discentes, no domínio de instrumentos do conhecimento que os ajude a compreender o mundo, a desenvolver suas capacidades profissionais e de reflexão crítica.

Contudo, apesar da constatável evolução científica e tecnológica da sociedade ao longo dos últimos anos, ainda é comum encontrar docentes no Curso de Direito, cujas práticas pedagógicas sejam conservadoras e que trabalhem segundo a perspectiva tradicional de mera reprodução do conhecimento no ensino superior. Rogers (1972), ainda na década de 1960, elaborou uma lista com 10 pressupostos implícitos profundamente arraigados nos programas educacionais tradicionais. A partir das indicações deste autor, indagou-se: como os professores do ensino superior do direito enxergam sua práxis pedagógica?

A importância deste estudo vem do fato de que paradigmas conservadores que privilegiam a memorização de conteúdos devem ser identificados e combatidos porque privilegiavam apenas o repasse de conteúdos e sua reprodução e não a capacidade crítica e reflexiva dos alunos.

Nestes termos, procurou-se, a partir dos pressupostos implícitos elencados por Rogers, investigar, por intermédio de pesquisa bibliográfica e de campo, o caso de professores do ensino superior de uma Instituição Privada de Fortaleza. O objetivo foi analisar como os professores de ensino superior concebem sua prática docente. Assim, foi realizada uma pesquisa exploratória por meio de *survey*, com questionário estruturado de 11 questões visando coletar a opinião de professores sobre o quanto essas práticas ainda estão na mente dos professores nas faculdades da atualidade, em seguida fez-se um ranking de suas opiniões, tendo com parâmetro os pressupostos rogerianos.

## **1 O OFÍCIO DE PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR E A CONTEMPORANEIDADE**

Professores do Ensino Superior são quase unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, tecnológicas, políticas, sociais e culturais na educação contemporânea (LIBÂNIO, 2000), levando a uma reavaliação do papel do ensino superior e suscitando, conseqüentemente, a uma necessidade de avaliação de sua práxis pedagógica no ensino superior.

Um dos efeitos contemporâneos das tecnologias da informação e comunicação foi a de que as bases do ensino começaram obrigatoriamente a se transformar. Por um longo período, a práxis pedagógica do professor era considerada, quase que exclusivamente como ofício da palavra, sob autoridade do livro impresso. Neste ritmo, o ensino superior conseguiu contornar as mudanças audiovisuais, contudo, com as recentes tecnologias da comunicação tem-se provocado inúmeras mudanças, impactando de modo mais profundo as formas e didáticas presentes na comunicação pedagógica (TARDIF, 2011).

Ao mesmo tempo, no mundo contemporâneo, a profissão de professor, em qualquer nível de ensino, enfrenta o paradoxo de sofrer com a desvalorização de sua classe, com salários baixos e más condições de trabalho, embora os professores continuem sendo vistos como figura central na propagação de conhecimento (FERREIRA; SILVA; SHUVARTZ, 2009). Mesmo em condições limitadas de

trabalho, a sociedade ainda espera grandes contribuições do professor, que ele não seja um mero docente repassador de conteúdos memorizáveis, mas recai sobre ele a expectativa e a responsabilidade de formar profissionais e líderes capacitados para o mercado de trabalho, por meio de metodologias inovadoras e não apenas como agentes repassadores de conteúdos arraigadas à cultura tradicional ou que não sejam meros reprodutores de conhecimentos (ALMEIDA, 2013).

A colocação acima implica que a educação, vista sob muitos ângulos, também por ser entendida como mera reprodutora de um dado sistema (BOOURDIEU; PASSERON, 1975). Nestes termos, a educação teria apenas a finalidade de reproduzir o próprio sistema capitalista desigual, e ainda práticas pedagógicas que reforçam a passividade, o individualismo etc. (DEMO, 2008). Nesta perspectiva, a função docente é somente a de repassar conteúdos e ao aluno cabe memorizar esses conhecimentos. E assim, arraigou-se no sistema educacional a cultura da memorização.

(...) Num país como o Brasil, sendo a oferta universitária predominantemente noturna e privada, multidões de alunos acorrem a estas instituições para escutar aulas, dadas por docentes que só transmitem ‘conhecimento’ alheio, reduzindo-se o ritual a escutar aula, tomar nota e escutar aulas. Com isto chegamos ao diploma (...) (DEMO, 2008, p.9).

Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que na maioria das instituições de ensino superior, ainda predominam o despreparo e a falta de motivação (ou de interesse) dos professores, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem pelo qual são responsáveis, mesmo com larga experiência. Desse modo, existe uma preocupação com a não qualificação de profissionais com relação à docência universitária em atuação, mesmo com a crescente exigência do mercado e claro posicionamento da comunidade universitária sobre essa necessidade de qualificação profissional do professor (BARBOSA, 2011).

Isso porque a falta de qualificação leva ao “espontaneísmo” ou trabalhar a partir do “ensaio e erro”, posicionamento no qual o professor não sabe ou não possui formação adequada sobre as teorias ligadas ao processo ensino e também aprendizagem, portanto, muitas vezes não sabe ou não tem interesse em aplicá-las para melhorar a performance de sua praxis pedagógica.

Os professores continuarão a ser necessários, não o professor tradicional, mas o apto a certos desafios. Assim, reciclagem profunda e adaptações

indispensáveis serão imprescindíveis para que os professores ‘à moda antiga’ não fiquem inexoravelmente fora do mercado e os novos professores já se formem com as habilidades necessárias (RODAS, 2014, s/p).

O fato é que um dos maiores desafios do ensino superior na área de direito é dar um salto em velhas concepções de que “quem sabe, sabe ensinar” ou de que o bom professor nasce pronto para repassar conteúdos ou ainda cair na tentação “reprodutivista” (DEMO, 2008). Esses foram pensamentos comuns ao ofício de professor ao longo do século XIX e XX e desde a criação das primeiras universidades na década de 1930 (TARDIF, 2010). Faz-se necessária, contudo, uma atualização da concepção da praxis pedagógica no ensino superior a partir da compreensão contemporânea de que o centro do processo deve ser o “aprender a aprender” ou “aprender a conhecer” (ROGERS, 1972; DELORS, 1998) e isto não se faz com antigas práticas, mentalidades e vícios pedagógicos.

No que tange aos métodos, o professor deixa de ser o ponto central, tornando-se partícipe de equipe multidisciplinar (...), cujo objetivo é a eficácia do processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, cada espécie de curso requer o desenvolvimento de metodologias adequadas. Curso que utilize a televisão deve ser interativo, a ponto de possibilitar a comunicação reversa do aluno. Já os que utilizam a internet necessitam de ferramentas de interatividade para a comunicação síncrona ou assíncrona entre professor e aluno. *O aluno torna-se o foco do processo de aprendizagem* (RODAS, 2014, s/p).

Nesta visão, o professor não é a única fonte do saber que oferece conteúdos, e esses tem pouca valia se forem apenas para serem apenas memorizados ou repetidos. Muda também a perspectiva de sua atuação, antes somente “dador” de aulas e agora, mais orientador, motivador, instigador da pesquisa, do debate etc. Implica, portanto, considerar a participação ativa do aluno aprendiz, em especial na tarefa de pesquisar e elaborar conhecimentos. “Ouvir aulas não é requisito fundamental, embora possa existir, certamente. O órgão fundamental de aprendizagem é o cérebro, não o ouvido (...)” (DEMO, 2008, p.8).

Na mesma direção, o ensino superior deve dispor de infra-estrutura, tecnologias modernas e metodologias adequadas para ofertar aos alunos novas possibilidades de aprendizagem, mais condizentes com a contemporaneidade: necessita ser ágil em processos, métodos e meios tecnológicos de modo a identificar as necessidades de conhecimentos da sociedade e dos alunos.

## **2 A TRADIÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E A NECESSIDADE DE NOVAS POSTURAS**

São muitas as dificuldades relacionadas à educação no Brasil, desde os níveis mais básicos de ensino até o ensino superior. Os problemas são enormes e o investimento público ainda é insuficiente. O discurso do desenvolvimento da educação serve mais para busca de votos em eleições que para ações práticas e efetivas. Só um sistema de educação de qualidade e eficiente leva uma nação ao desenvolvimento conforme adverte Gina Vidal Marcilio Pompeu (2005, p. 57):

A relevância do direito ao desenvolvimento se assenta na histórica compreensão, por parte dos operadores nacionais e internacionais dos direitos humanos, bem como dos gestores públicos, de que não se faz possível um modelo de desenvolvimento posicionado à margem da liberdade e da dignidade humana e o exercício dessa liberdade com discernimento exige conhecimento e capacitação, alcançados pelo desenvolvimento do processo educativo.

Se as dificuldades da educação básica são inúmeras, no ensino superior não tem sido diferente. Com a baixa qualidade do ensino fundamental e médio, o reflexo não poderia ser outro. Ademais, com a falta de condições e estrutura das universidades públicas, a demanda dos estudantes não é atendida e as faculdades particulares acabam por absorver essa “sobra do mercado de ensino superior”, havendo um crescente exponencial no número de alunos em instituições privadas que, cada vez mais visam o lucro, com grande quantidade de alunos sem a preocupação necessária com os principais elementos de um ensino superior.

No que diz respeito ao ensino jurídico, desde o surgimento dos cursos de Direito no Brasil, ainda na época do Império, sempre foi marcado pela interdisciplinaridade, tendo servido para o desenvolvimento da educação em vários campos, bem como para um desenvolvimento político do país por intermédio do espírito crítico e reflexivo despertado pelo ensino superior, rompendo com o tradicional ensino eclesiástico-dogmático existente no país.

Os cursos jurídicos constituíram uma ruptura com o dogma eclesiástico, com forte influência no Império, para assinalar um novo espírito e a possibilidade de uma nova concepção jurídica, tornando-se provedores dos quadros do Estado. Portanto, o leque de opções profissionais que surgiram nos Cursos

Jurídicos, como jornalismo, letras, magistério, política, revelam a importância deste momento histórico, responsável pela abertura dos caminhos, quer jurídicos, quer políticos do Brasil Imperial (HOLANDA, 2007, p.XXXI)

Mesmo revestido desse espírito vanguardista inicial os cursos de direito vem sofrendo os reflexos dos problemas da atualidade. O primeiro ligado à questão estrutural do ensino no país, o segundo relacionado à tradicional visão dogmática do direito, ou seja, um ensino do direito acrítico, imposto, reprodutivista limitado pelo ordenamento ou pelos princípios gerais do direito.

A acomodação das faculdades particulares visando, principalmente, o lucro e adotando práticas questionáveis como a baixa remuneração dos professores, a contratação da maior parte de seu quadro de horistas, a falta de incentivo ao aperfeiçoamento dos conhecimentos pelo professor, gera um ciclo vicioso de baixa qualidade de ensino, ou seja, os professores não são estimulados porque ganham pouco e prestam um serviço deficitário aos alunos, em contrapartida, estes não exigem um serviço de qualidade pois o professor é condescendente nos métodos avaliativos permitindo a aprovação dos alunos em disciplinas sem necessidade de grandes estudos.

Os alunos que chegam ao ensino superior com deficiências provenientes dos problemas do ensino médio e, ao invés de se depararem com uma nova realidade, continuam sendo formados pelo mesmo processo inadequado, sem o despertar do senso crítico recebendo a mera reprodução de conteúdo pelo professor com pouca ou nenhuma participação dos alunos no processo de aprendizagem<sup>1</sup>.

Nesse particular, algumas instituições contentam-se na mera reprodução dos conhecimentos jurídicos, seguindo um modelo arcaico e tradicional, focado na chamada “dogmática jurídica”. Em considerando o direito dogmático, o professor limita-se a repassar os “dogmas” existentes em relação ao sistema jurídico, sem o desenvolvimento de contestação ou análise crítica, remetendo esse procedimento, inclusive, ao método de ensino inicialmente rechaçado pelo ensino jurídico.

---

<sup>1</sup> Denomina-se aprendizagem ao processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, possibilitado através do estudo, do ensino ou da experiência. Este processo pode ser analisado sob diversas perspectivas, pelo que existem diferentes teorias da aprendizagem. A psicologia condutista, por exemplo, descreve a aprendizagem de acordo com as alterações que se podem observar no comportamento de um indivíduo. Fonte:< Conceito de aprendizagem - O que é, Definição e Significado <http://conceito.de/aprendizagem#ixzz2YZLrwDtr>>

O ensino do direito tem tradicionalmente refletido e conservado o dogmatismo ainda dominante no pensamento jurídico. A concepção que ainda persiste em larga escala é a de que o ensino é um simples processo de transmissão de conhecimentos, em que ao professor cabe apenas ensinar e ao aluno apenas aprender. [...] Ora, tal atitude perante o processo de ensino faz com que este falhe redondamente diante de sua meta primordial, que é o desenvolvimento do senso crítico, do pensar autônomo, que só pode consolidar-se através da livre tomada de consciência dos problemas do homem e do mundo, e do engajamento profundo na tarefa de resolver esses problemas (MARQUES NETO, 1990, p.163)

Considerando o direito como uma ciência e sendo inerente à ciência o constante questionamento (LAKATOS, 2010), a constante verificação da teoria, ou seja, sendo o conhecimento científico provisório como pode haver uma ciência dogmática? Tal classificação de direito dogmático é incoerente em todos os aspectos, pois não se pode admitir ciência sem questionamentos. Atrelar ao conhecimento jurídico a idéia de dogmática é o mesmo que subtrair caráter científico da ciência jurídica, conforme afirma Hugo de Brito Machado Segundo (2008, p. 28):

Com efeito, o conhecimento é uma relação, mas quando há um dogma isso Não acontece. O dogma implica – como escreveu Hessen, em passagem que aqui novamente transcrevemos – ‘que os objetos do conhecimento nos são dados absolutamente e não meramente por obra da função intermediária do conhecimento’. Isso porque o sujeito não pode investigar para verificar se a imagem que tem do objeto é correta, insuficiente ou errada. A imagem fornecida pelo dogma pressupõe-se idêntica ao objeto, pelo que não se admite a sua discussão.

Constata-se assim, que o ensino jurídico tem se preocupado não em formar cientistas do direito, em fomentar a pesquisa, a discussão, o questionamento etc. Mas sim formar um profissional com conhecimentos limitados, especialistas na análise dos dogmas que lhes são impostos, originando perspectivas de análise igualmente limitadas, pois redundam em análise fechada, dentro da lei ou dentro de um sistema pré-concebido sobre o qual não lhe cabe, na condição passiva de mero estudante de contestar ou duvidar.

A saída dessa crise passa, inevitavelmente, pela formação do professor, o profissional responsável pela transmissão do conteúdo aos alunos. Professores de qualidade certamente elevarão o nível do Ensino jurídico, forçando alunos eventualmente prejudicados pelas fragilidades do ensino fundamental e médio a se adequarem à nova realidade.

Do mesmo modo, urge investimentos e regulação eficiente dos Cursos de Direito, permitindo-se uma remuneração adequada e justa aos profissionais para que eles possam efetivamente se dedicar à atividade docente e para que atuem mais estimulados a desenvolverem um trabalho eficiente.

## **2.1 Por Uma Visão Crítica do Direito**

Do que foi dito, pode-se inferir que uma visão crítica torna-se ferramenta indissociável do Ensino Jurídico. Numa primeira perspectiva tal verificação resta evidenciada pelo simples fato de que os profissionais do Direito, em regra, servirão prioritariamente à formação do aparato burocrático estatal e, além disso, comporão, na essência, os órgãos do Poder Judiciário e do Ministério Público, responsáveis máximos pela interpretação e efetivação do direito através da aplicação de sanções aos descumprimentos eventualmente existentes.

Além desse fato, tem-se a visão crítica como uma exigência regulamentar estampada no art. 3º da Resolução do Conselho Nacional de Educação:

Resolução CNE/CES nº9, de 2004:

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

É nesse cenário que se pode classificar como retrógrada uma proposta de ensino dissociada de uma visão crítica. Caso os professores sejam meros reprodutores de conteúdos, estimulará, por consequência, um comportamento acrítico nos alunos e, também na futura atuação na área profissional do direito.

A chamada dogmática jurídica, ao defender a existência de categorias definidas e sedimentadas de conhecimentos jurídicos contribui para essa possibilidade, o que é incompatível com a verdadeira ciência jurídica como afirma Hugo de Brito Machado Segundo (2008, p. 40)

Não há, portanto, a ‘mera descrição’ de normas pelo cientista ou pelo aplicador do Direito, sendo descabido falar-se numa ‘função meramente reprodutiva’ da ciência jurídica. Aliás, Miranda Coutinho chega mesmo a admitir decisões não só *praeter legem* mas também *contra legem*, firmando serem elas ‘a prova cabal de que o texto e a regra não aprisionam o sentido e, portanto, pode ele não estar *ex ante* ali presente’. Não se trata, note-se, de algo arbitrário. Como registra Humberto Ávila, o que acontece é que mesmo as normas jurídicas com estrutura de regra podem ser ponderadas e, desde que de forma justificada, não serem aplicadas a determinado caso concreto. (destaques do original) .

Acredita-se que a reformulação dos cursos de ensino jurídico pode ter início pela formação de seus profissionais, ou seja, pelos cursos de pós-graduação em direito, desenvolvendo assim as instituições de ensino superior um papel fundamental nessa crise no ensino jurídico que de forma reflexa acabam por atingir toda a ciência do direito.

Em síntese: é preciso compreender que a crise do ensino jurídico é, antes de tudo, uma crise do direito, que na realidade é uma crise de paradigmas, assentada em uma dupla face: uma crise de modelo e uma crise de caráter epistemológico. De um lado, os operadores do direito continuam reféns de uma crise emanada da tradição liberal-individualista-normativista (e iluminista em alguns aspectos); e, de outro, a crise dos paradigmas epistemológico da filosofia da consciência – metafísica moderna – e aristotélico-tomista, da metafísica clássica. O resultado dessa crise é um direito alienado da sociedade, questão que assume foros de dramaticidade se compararmos o texto da Constituição com as promessas da modernidade incumpridas (STRECK, 2007, p.390).

Com profissionais desvinculados dessa tradição reducionista da dogmática, bem como conscientes de seu papel em sala de aula, de não mero repetidores de conteúdo, o reflexo no ensino jurídico como todo será extremamente positivo, recolocando a ciência jurídica no seu lugar de direito, no cerne das discussões, das pesquisas, da doutrina, do real pensamento científico sobre o direito.

Não se pode atrelar o Direito à mera prática a simples existência das leis, das jurisprudências, dos precedentes e dos princípios. O direito é uma ciência social, dinâmica e extremamente influenciada pelas mudanças sociais (MINAYO,2004). Se assim não fosse não existiriam órgãos colegiados, mudanças e divergências de entendimentos, constantes alterações legislativas, principiológicas e constitucionais.

Não há, assim, sistema fechado, dogmático. A universidade tem um papel fundamental na formação do senso crítico do cientista do direito que muitas vezes atua,

conforme afirma Luis Alberto Warat (2004, p. 418) como um verdadeiro peregrino em busca do conhecimento.

Com efeito, do mesmo modo, faz-se necessário a compreensão fundamental do papel dos professores, não o professor tradicional, mas o apto a adaptarem-se as novas exigências formativas. Desse modo, permanente reciclagem e adaptações são indispensáveis e serão imprescindíveis para que os professores “à moda antiga” (ou tradicionais) não se tornem desnecessários no atual mercado e os novos professores já se formem com as habilidades necessárias.

Finalmente, as instituições que não perceberem o sinal dos tempos e não empreenderem profunda reflexão e mudança estarão fadadas à obsolescência. Assim, espera-se que as universidades brasileiras não percam o “trem da história” na urgente exigência de educação de qualidade no ensino superior, com foco na aprendizagem do discente.

### **3 PRESSUPOSTOS IMPLÍCITOS DE CARL ROGERS**

Ainda na década de 1960, quando a docência era marcada por viés extremamente tradicional, Carl Rogers (1902-1987) já estava à frente de seu tempo. As suas ideias no campo da educação são uma extensão da teoria que desenvolveu como psicólogo. Nos dois campos sua contribuição foi muito original, opondo-se às concepções e práticas dominantes nos consultórios e nas escolas.

A terapia rogeriana se define como não-diretiva e centrada no cliente (palavra que Rogers preferia a paciente), porque cabe a ele a responsabilidade pela condução e pelo sucesso do tratamento. Para Rogers, o terapeuta apenas facilita o processo. Em seu ideal de ensino, o papel do professor se assemelha ao do terapeuta e o do aluno ao do cliente. Isso quer dizer que a tarefa do professor é facilitar o aprendizado, que o aluno conduz a seu modo.

Segundo Rogers (1972), a tarefa do professor é liberar o caminho para que o estudante “aprenda a aprender”, a conhecer. Isso quer dizer que a tarefa do professor é facilitar o aprendizado, que o aluno conduz a seu modo. Esta forma de pensar contrastava com o método rígido de ensino de sua época, no qual os professores eram

autoridades máximas, dono de saberes inquestionáveis, cujos métodos pedagógicos e avaliativos aferiam a capacidade de memorização dos alunos, os quais eram submetidos a uma série de conteúdos a serem reproduzidos e a serem assimilados, decorados e que não tinham direito de contra argumentar ou criticar (MILANESI; AMATUZZI, 2008; ROGERS, 1972).

No campo da educação, Carl Rogers (1972) pouco se preocupou em definir práticas pedagógicas. Além disso, estava convencido de que as pessoas só aprendem aquilo de que necessitam ou o que querem aprender. Sua atenção recaiu sobre a relação aluno-professor, que deve ser impregnada de confiança e destituída de noções de hierarquia. Instituições como avaliação, recompensa e punição estão completamente excluídas, exceto na forma de auto-avaliação. Embora anticonvencional, a pedagogia rogeriana não significa abandonar os alunos a si mesmos, mas dar apoio para que caminhem sozinhos na elaboração de novos conhecimentos, no senso crítico e na capacidade de aprender. Assim, o professor deve instigar a curiosidade, a pesquisa e a descoberta de novos de saberes. Antes de tudo, deve ser um orientador da aprendizagem, muito mais do que um mero repetidor de conteúdos. O importante é que o aluno saiba reconstruir conteúdos, saber questioná-los e a partir deles abrir novas perspectivas de aprendizagem.

Rogers (1972) elaborou uma lista com 10 pressupostos implícitos profundamente presentes na mentalidade dos professores e arraigados nos programas educacionais, considerados tradicionais e antipedagógicos. Foram considerados paradigmas que deviam ser identificados e refutados pelos docentes. A seguir, apresentam-se os pressupostos de Rogers (1972; SOBREIRA, 2014)

Quadro 1 – Pressupostos implícitos de Carl Rogers

<b>Pressupostos Implícitos</b>
1. Não se pode confiar que o estudante busque sua própria aprendizagem científica e profissional.
2. A capacidade para passar nos exames é o melhor critério de seleção do aluno e de julgamento da vocação profissional.
3. Avaliação é educação, educação é avaliação.
4. Exposição de matéria é igual a aprendizagem: o que é dado, na lição, é o que o aluno aprende.
5. Conhecimento é a acumulação, pedra sobre pedra, de conteúdo e de informação.
6. Conhecem-se verdades em Psicologia.
7. Método é ciência.
8. Alunos passivos podem tornar-se cientistas criativos.

9. “Depurar” a maioria dos alunos é método satisfatório de produzir cientistas e clínicos.
--

10. Os alunos são mais bem considerados como objetos manipuláveis, não como pessoas.
--

Fonte: ROGERS (1972).

Rogers entendia que não se podia inculcar diretamente em outrem um saber ou uma conduta. O que se pode é facilitar é a sua aprendizagem (ZIMRING, 2010). Também entendia que a atitude dos professores no processo de ensino-aprendizagem refletia a própria educação deles, estando presos em um meio cujo processo educativo é tido com algo pronto, cabendo-lhes o papel de transmissores de conhecimento, com conteúdo engessado, assim como lhes foi passado (MILANESI; AMATUZZI, 2008).

Para este autor (ZIMRING, 2010) a verdadeira aprendizagem ocorre quando o discente conhece bem como ele funciona, o que consiste em colocá-lo sempre disposto a novas aprendizagens. O formador (professor) deve, assim, contribuir para a clarificação pessoal e grupal dos objetivos de aprendizagem.

Rogers (1978, apud MILANESI; AMATUZZI, 2008) afirmou que a liberdade era imprescindível à aprendizagem significativa, pois permitia e incentivava a liberdade de expressão, a escuta dos alunos, educando-os com suas próprias experiências, sem medo dos conflitos e das contradições existentes. Esse clima de liberdade oferecido pelo formador/professor proporciona a humanização da educação, o envolvimento do aluno em uma aprendizagem mais significativa (ROGERS, 1978 apud MILANESI; AMATUZZI, 2008).

Além disso, de acordo com Zimring (2010), Rogers considerava que a aprendizagem verdadeira não ocorre a não ser que os alunos trabalhem em problemas, questões e dúvidas que são reais para ele, sendo o professor figura central nesse processo, atuando como facilitador. Deve assim se esforçar para organizar um conjunto de recursos colocados à disposição do grupo para que as aprendizagens significativas ocorram.

Nesta direção, para entender como os professores enxergam sua práxis pedagógica no ensino superior de direito em Fortaleza, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica e de campo do tipo survey (de opinião) com coleta de dados a partir da aplicação de questionário, para estudo qualitativo e quantitativo (COOPER, SCHINDLER, 2003),

cuja duração compreendeu o período de três meses: outubro, novembro e dezembro de 2014. O objetivo era identificar como os professores de ensino superior de uma Faculdade de Direito de Fortaleza via sua prática docente na atualidade, tendo como parâmetro os pressupostos implícitos de Rogers (1972).

Foi realizada uma pesquisa exploratória, por meio de um questionário semiestruturado, com 11 questões, dentre as quais uma perguntava há quanto tempo lecionam no ensino superior; e outras 10, que questionavam o quanto os professores de ensino superior de modo geral acreditavam, segundo sua percepção, em cada um dos pressupostos implícitos de Carl Rogers.

Ressalta-se que a presente pesquisa já foi aplicada primeiramente por Sobreira (2013) entre professores do curso de administração de uma faculdade privada em Fortaleza. Seguindo a orientação desta pesquisadora, o questionário foi adaptado. O texto de dois pressupostos foram modificados, mas sem perder seu sentido original, sendo eles: “Conhecem-se verdades em Psicologia” (retirou-se a parte “em psicologia” e substituiu-se por “nas disciplinas do ensino superior”) e “‘Depurar’ a maioria dos alunos é método satisfatório de produzir cientistas e clínicos” (substituiu-se por “Um curso difícil e exigente, onde somente os melhores alunos conseguem concluir, é um método satisfatório de produzir os melhores cientistas e profissionais”). Essas adaptações foram feitas para que a pesquisa pudesse contemplar qualquer curso e que todos os itens fossem de fácil entendimento pelos respondentes.

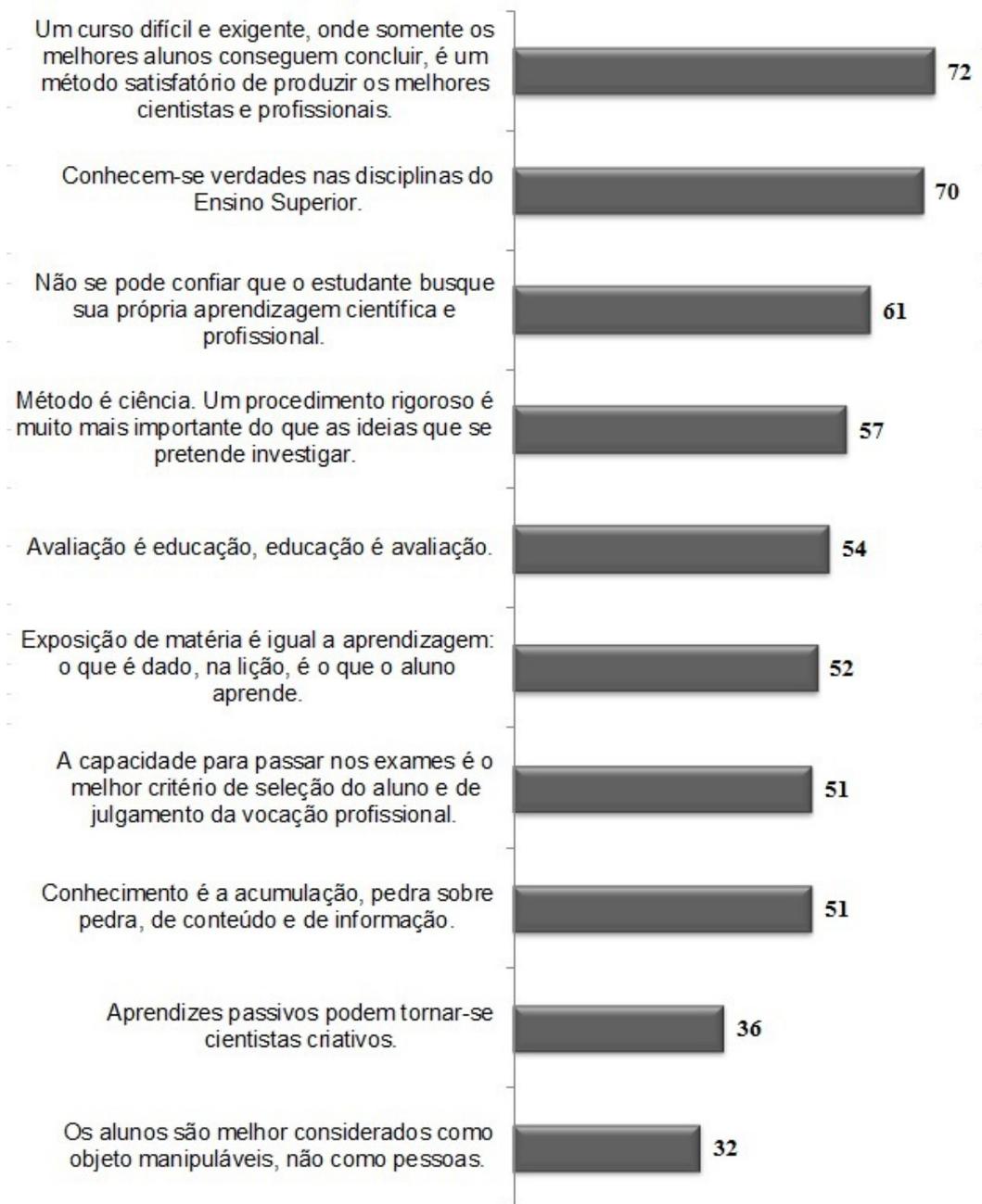
Em termos de análise, repetiu-se a metodologia de Sobreira et al. (2013), sendo realizado um *ranking* da pontuação obtida por cada pressuposto, daquele em que os professores mais praticam para o que menos praticam, tratando-se de uma escala Likert, de gradação 0 (zero) = “Não acredita”; 1 (um) = “Pouco acredita”; 2 = “Acreditam”; e 3 = “Acreditam totalmente”. Esses pesos (gradações) foram multiplicados pela sua frequência de resposta em cada pressuposto, chegando-se a uma nota, que indica o quanto os professores de ensino superior ainda acreditam nos pressupostos. Após cada pressuposto ter sua nota calculada, foi realizado um *ranking* da maior nota da classificação “Acreditam totalmente” para a menor nota. Desta forma, facilita a visualização, entendendo-se que, quanto maior a nota, mais esse pressuposto ainda está arraigado nas práticas docentes do ensino superior atual.

O questionário foi disponibilizado na internet para ser respondido *online* por meio do programa de coleta de dados *online Google Docs*. Foi realizado um pré-teste com cinco docentes do ensino superior, que sugeriram algumas mudanças na estrutura das perguntas para melhorar o entendimento. Após isso, o questionário sofreu pequenas alterações, sendo aplicado novamente, desta vez usando uma amostra probabilística de 40 professores do ensino superior de uma Faculdade privada de Fortaleza. Quanto à análise dos dados coletados, esses foram tabulados com o apoio do programa *Microsoft Excel 2010*.

## **4 RESULTADOS**

Com a tabulação dos dados, elaborou-se um *ranking* de quais pressupostos implícitos preconizados por Rogers (1972), os quais os professores da Faculdade de Direito mais acreditam na atualidade. Assim, foi formulado o Gráfico 1 que expõe a visão geral dos professores .

Gráfico 1 – Ranking do que os professores do ensino superior mais acreditam com relação aos pressupostos implícitos de Rogers.



Fonte: Dados da pesquisa em uma Instituição de Ensino Superior de Direito Privada de Fortaleza (2014).

Demonstra-se no Gráfico 1 que o pressuposto “um curso difícil e exigente, onde somente os melhores alunos conseguem concluir, é um método satisfatório de produzir os melhores cientistas e profissionais” é o fundamento que mais acreditam. Ocorre que este modo de pensar não está preocupado com o desenvolvimento dos alunos e somente

com resultados em provas. Conforme Rogers (1972), os alunos que não se adaptam a este sistema são considerados incapazes, este modo de avaliar não baliza a real capacidade dos alunos. Trata-se de um fundamento tradicional que enxerga o aluno como mero receptor de conteúdos.

Em segundo lugar, os professores ainda acreditam que “conhecem-se verdades nas disciplinas do ensino superior”. Esse pressuposto também aponta o pensamento tradicional do ensino que limita o pensamento crítico, estimulando a mera aceitação do conteúdo passado como verdade universal e não passível de crítica. Segundo esse pensamento, o aprendizado construído por meio das diferenças entre culturas e troca de experiências entre os alunos e o professor e o aluno não é estimulado.

Em vias de verificar se existe diferença de pensamento dos professores com mais ou menos experiência na docência, perguntou-se há quantos anos os respondentes lecionavam no ensino superior, de modo a construir um quadro comparativo entre a visão entre dois grupos distintos: os que possuem até 10 anos de experiência na docência no ensino superior e aqueles que possuem mais de 10 de experiência nesse sentido. Construiu-se, portanto, o Quadro 2 a seguir, que mostra o *ranking* daqueles com até 10 anos de experiência e o *ranking* dos que possuem mais de 10 anos de experiência na docência no ensino superior.

Quadro 2 – Comparativo entre o que mais os professores acreditam segundo tempo de experiência de ensino.

#	Com até 10 anos de experiência	Mais de 10 anos de experiência
1º	Um curso difícil e exigente, onde somente os melhores alunos conseguem concluir, é um método satisfatório de produzir os melhores cientistas e profissionais	Um curso difícil e exigente, onde somente os melhores alunos conseguem concluir, é um método satisfatório de produzir os melhores cientistas e profissionais.
2º	Conhecem-se verdades nas disciplinas do Ensino Superior.	Não se pode confiar que o estudante busque sua própria aprendizagem científica e profissional.
3º	Não se pode confiar que o estudante busque sua própria aprendizagem científica e profissional.	Conhecem-se verdades nas disciplinas do Ensino Superior.

Quadro 2 – Comparativo entre o que mais os professores acreditam segundo tempo de experiência de ensino (continuação).

#	Com até 10 anos de docência no ensino superior	Mais de 10 anos de docência no ensino superior
---	--	--

#	Com até 10 anos de experiência	Mais de 10 anos de experiência
4º	Avaliação é educação, educação é avaliação.	Avaliação é educação, educação é avaliação.
5º	. Um curso difícil e exigente, onde somente os melhores alunos conseguem concluir, é um método satisfatório de produzir os melhores cientistas e profissionais	Um curso difícil e exigente, onde somente os melhores alunos conseguem concluir, é um método satisfatório de produzir os melhores cientistas e profissionais.
6º	Exposição de matéria é igual a aprendizagem: o que é dado, na lição, é o que o aluno aprende.	Exposição de matéria é igual a aprendizagem: o que é dado, na lição, é o que o aluno aprende.
7º	A capacidade para passar nos exames é o melhor critério de seleção do aluno e de julgamento da vocação profissional.	.A capacidade para passar nos exames é o melhor critério de seleção do aluno e de julgamento da vocação profissional.
8º	Conhecimento é a acumulação, pedra sobre pedra, de conteúdo e de informação.	Conhecimento é a acumulação, pedra sobre pedra, de conteúdo e de informação.
9º	Os alunos são mais bem considerados como objetos manipuláveis, não como pessoas. Aprendizes passivos podem tornar-se cientistas criativos.	Aprendizes passivos podem tornar-se cientistas criativos.
10º	Aprendizes passivos podem tornar-se cientistas criativos	Os alunos são mais bem considerados como objetos manipuláveis, não como pessoas.

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Conforme se pode ver no Quadro 2, não existem diferenças significativas no modo de enxergarem sua práxis docente entre os professores que possuem menos e mais de 10 anos de docência no ensino superior.

Por outro lado, os dois pressupostos em que ambos os grupos menos acreditam foram os mesmos, embora em posições diferentes. Ambos os grupos de professores, com mais e menos experiência, não acreditam mais que “aprendizes passivos podem tornar-se cientistas criativos” e também que “os alunos são mais bem considerados como objeto manipuláveis, não como pessoas”, demonstrando, nestes termos, uma maior humanização do ensino, uma crescente valorização do aluno como agente ativo do processo de ensino e aprendizagem, bem como um maior respeito pela figura do aluno, que também deve ser escutado e não apenas escutar.

## CONCLUSÃO

O Ensino Jurídico é de fundamental importância para a sociedade, primeiro pela formação de profissionais do direito e segundo por conta de sua interdisciplinaridade e tradição de formação, sendo a primeira instituição de ensino superior instituída no Brasil e responsável pelo rompimento com diversos paradigmas ultrapassados.

Por sua vez, o Ensino Jurídico enfrenta uma séria crise com repercussões em todo universo do direito, em parte ocasionada pelo enfraquecimento das universidades públicas, falta de seriedade e compromisso das instituições particulares e pela própria crise geral da educação. Além disso, a reducionista tradição dogmática ainda influencia, sobremaneira, o ensino e estudo do direito.

O Direito caracteriza-se como uma ciência social aplicada uma vez que seu ponto de análise são as relações práticas, sociais e suas constantes modificações. As normas destinam-se a estabelecer um sistema de compartilhamento da liberdade dos cidadãos que vivem em uma sociedade. Diante disso, não há necessidade de ciência jurídica onde não houver sociedade. Não se podem estabelecer limitações à ciência do Direito como os princípios ou o ordenamento jurídico. O campo de atuação da ciência jurídica é ilimitado, como também o são as relações em sociedade e suas implicações para vida do cidadão.

A chamada dogmática jurídica revela-se desse modo um equívoco por desconsiderar aspectos críticos fundamentais na formação do profissional do direito. Além do que, o pensamento científico é incompatível com a idéia de dogma, logo a dogmática jurídica é incompatível com a ciência do direito e essa relação entre Direito e dogma ou tentativa de limitação à ciência jurídica deve ser rechaçada.

Assim, faz-se importante uma mudança de paradigma no ensino do direito, uma ruptura com a dogmática e uma busca pelo conhecimento e pela visão crítica do direito. Tal realidade passa diretamente pelos cursos de pós-graduação responsáveis pela formação dos professores de direito. Além da pós-graduação estratégias de desenvolvimento de talentos no campo docente desde a graduação como o programa de monitoria e de métodos de aperfeiçoamento de ensino como a formação de grupos de

estudo podem ser eficazes e úteis à formação de uma visão crítica do direito e de melhoria da qualidade do ensino como um todo.

Com efeito, além de influenciar a sociedade, uma visão crítica motiva o aparecimento de novo ambiente de ensino e aprendizagem, criando renovado contexto para a formação do professor e do aluno. Isto significa que o “instrucionismo”, mediação da aprendizagem e ensino dogmáticos, repetitivos e lineares devem ser substituído por novo compromisso educativo, evoluindo para um cenário condizente com a perspectiva “Freireana” de que ensinar, aprender e avaliar são atos que exigem criticidade.

Nesta pesquisa constatou-se que pressupostos tradicionais ainda estão muito arraigados na mentalidade dos professores, embora possa se reconhecer que houve muitos avanços na compreensão do papel do discente no processo ensino-aprendizagem.

Os pressupostos rogerianos nos quais os docentes de ensino superior mais acreditam: “um curso difícil e exigente, onde somente os melhores alunos conseguem concluir, é um método satisfatório de produzir os melhores cientistas e profissionais”. Essa crença forte ainda nesse paradigma aponta que os docentes acreditam que os melhores profissionais e cientistas são aqueles que necessariamente foram esforçados em sua formação e, para tanto, eles colocam os alunos à prova por meio de métodos rígidos e exigentes.

Na comparação entre professores com mais de 10 anos experiência e aqueles de menos de 10 anos de experiência, viu-se que as crenças ainda são muito parecidas. Isto demonstra que há necessidade de inovação no curso superior de direito analisado. Nesse processo, os pressupostos de Rogers podem ser bastante úteis e necessitam ser mais disseminados e discutidos no âmbito da docência superior, em especial a do direito.

## **REFERÊNCIAS**

- ALMEIDA, M. M. A escassez de líderes no mercado de trabalho: O papel do professor universitário na formação deste profissional pode colaborar para a mudança do cenário atual. **Gestão & Sociedade**, Belford Roxo, v. 1, n. 1, jul. 2012
- BARBOSA, J. R. A. **Didática no ensino superior**. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Superior. **Resolução nº.: 09 de 09 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf)>. Acesso em 20 de jul. de 2014.

COOPER, D.R.; SCHINDLER, P.S. *Métodos de Pesquisa em Administração*. Porto Alegre: Bookman, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução** – elementos para uma teoria do sistema educativo. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1975.

DELORS, J. **Educação** – Um Tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DEMO, P. **O Bom Docente**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2008 (Temas Pedagógicos).

MACHADO SEGUNDO. H. de B. **Por que Dogmática Jurídica?** Rio de Janeiro: Forense, 2008.

FERREIRA, D. R. M.; SILVA, K. M. A.; SHUVARTZ, M. Ensino superior: As dificuldades da prática docente. In: **CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO SUDOESTE GOIANO**, 25, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *A docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

HOLANDA, A. P. A.. A escola do recife e seu papel na construção do ensino jurídico brasileiro: uma ruptura de paradigmas. In: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres de; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Orgs.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Millennium, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** – novas exigências educacionais e profissão docente. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES NETO. Agostinho Ramalho. **Introdução ao estudo do direito**: conceito, objeto, método. Rio de Janeiro: Forense, 1990.

MILANESI, P. V. B.; AMATUZZI, M. M. Os sentidos da liberdade segundo professores da educação básica. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 27, p. 115-139, 2º sem. de 2008.

MINAYO, M. de S. (Org.) **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

POMPEU, Gina Vidal Marcilio. **Direito à Educação**: controle social da exigibilidade judicial. São Paulo: ABC editora, 2005.

RODAS, J. G. **A Universidade e as novas tecnologias**. In: <[http://posgraduando.com/blog/a-universidade-e-as-novas-tecnologias?utm\\_source=feedburner&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=Feed%3A%20posgraduando%20%28PosGraduando%29](http://posgraduando.com/blog/a-universidade-e-as-novas-tecnologias?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed%3A%20posgraduando%20%28PosGraduando%29)>. Acesso em 19 de amrço de 2015.

ROGERS, C. **Pressupostos correntes sobre educação universitária**: Uma exposição apaixonada. In: *Liberdade para aprender* (pp. 163-180). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil: Interlivros, 1972

SOBREIRA, M. C.; BARBOSA, A. M.; ALMEIDA, A. O. G.; FORTE, S. H. A. C. *Pressupostos Implícitos de Rogers*: Uma Análise sobre o Contexto Atual da Educação Superior. In: BUGARIM, C.; TASSIGNY, M. (Org.). **Coletânea didática no ensino superior I**: Didática e casos de ensino. 1ed. Fortaleza: Editora Universidade de Fortaleza, 2014, v. 1, p. 221-238.

STRECK, L. Hermenêutica e ensino jurídico em terrae brasilis. In: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres de; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Orgs.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Millennium, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Ofício de Professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino jurídico**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

ZIMRING, F. **Carl Rogers**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010