

XXIV ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI - UFS

DIREITO EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS DO CONHECIMENTO

CARLOS ANDRÉ HÜNING BIRNFELD

SAMYRA HAYDÊE DAL FARRA NASPOLINI SANCHES

ORIDES MEZZAROBÀ

Todos os direitos reservados e protegidos.

Nenhuma parte deste livro poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – Conpedi

Presidente - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa – UFRN

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. José Alcebíades de Oliveira Junior - UFRGS

Vice-presidente Sudeste - Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM

Vice-presidente Nordeste - Profa. Dra. Gina Vidal Marcílio Pompeu - UNIFOR

Vice-presidente Norte/Centro - Profa. Dra. Julia Maurmann Ximenes - IDP

Secretário Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC

Secretário Adjunto - Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto – Mackenzie

Conselho Fiscal

Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG /PUC PR

Prof. Dr. Roberto Correia da Silva Gomes Caldas - PUC SP

Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Napolini Sanches - UNINOVE

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS (suplente)

Prof. Dr. Paulo Roberto Lyrio Pimenta - UFBA (suplente)

Representante Discente - Mestrando Caio Augusto Souza Lara - UFMG (titular)

Secretarias

Diretor de Informática - Prof. Dr. Aires José Rover – UFSC

Diretor de Relações com a Graduação - Prof. Dr. Alexandre Walmott Borgs – UFU

Diretor de Relações Internacionais - Prof. Dr. Antonio Carlos Diniz Murta - FUMEC

Diretora de Apoio Institucional - Profa. Dra. Clerilei Aparecida Bier - UDESC

Diretor de Educação Jurídica - Prof. Dr. Eid Badr - UEA / ESBAM / OAB-AM

Diretoras de Eventos - Profa. Dra. Valesca Raizer Borges Moschen – UFES e Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - UNICURITIBA

Diretor de Apoio Interinstitucional - Prof. Dr. Vladmir Oliveira da Silveira – UNINOVE

D598

Direito educação e metodologias do conhecimento [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFS;

Coordenadores: Samyra Haydêe Dal Farra Napolini Sanches, Orides Mezzaroba, Carlos André Hüning Birnfeld – Florianópolis: CONPEDI, 2015.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-5505-048-0

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: DIREITO, CONSTITUIÇÃO E CIDADANIA: contribuições para os objetivos de desenvolvimento do Milênio.

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Brasil – Encontros. 2. Educação. 3. Metodologia. I. Encontro Nacional do CONPEDI/UFS (24. : 2015 : Aracaju, SE).

CDU: 34



XXIV ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI - UFS
DIREITO EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS DO CONHECIMENTO

Apresentação

APRESENTAÇÃO GRUPO DE TRABALALHO

DIREITO, EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS DO CONHECIMENTO

Vimos apresentar os artigos que foram selecionados para o Grupo de Trabalho Direito Educação e Metodologias do Conhecimento no XXIV Congresso do CONPEDI na Universidade Federal de Sergipe UFS em Aracajú.

Compareceram ao GT a grande maioria dos autores dos artigos selecionados, dentre eles pesquisadores docentes e discentes dos vários Programas de Pós Graduação em Direito do país, demonstrando que a preocupação com as questões da Educação Jurídica possuem presença constante nesses Programas, ainda que a temática não faça parte de suas linhas de pesquisa.

Por este motivo, consagra-se a importância do GT nos Congressos do CONPEDI, como locus de reflexão sobre assunto tão relevante para a formação jurídica no país.

No artigo O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE) COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EFETIVAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL À EDUCAÇÃO, Daiane Garcia Masson e Rogerio Luiz Nery Da Silva buscam identificar o direito à educação como primordial e indispensável para o desenvolvimento e fruição da liberdade e da igualdade. Em seguida abordam o conceito das políticas públicas, com o fito de estabelecer um diálogo entre a atividade governamental provedora e a efetividade das garantias do direito fundamental social à educação a todas as pessoas. Por fim, analisam o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Renan Moreira de Norões Brito, no artigo intitulado A VALORIZAÇÃO EXCESSIVA DA AULA EXPOSITIVA EM DETRIMENTO DE OUTRAS ATIVIDADES ACADÊMICAS NO DIREITO procura demonstrar outras possibilidades de aula nos cursos de Direito, bem como procura destacar alguns aspectos positivos e outros negativos da aula expositiva. O objetivo deste trabalho é acender o debate dos métodos utilizados nas aulas dos cursos jurídicos no país, bem como propor algumas alternativas para os docentes dos cursos jurídicos.

Os coautores André Luiz Hoffmann e Antonio Cecilio Moreira Pires, apresentam uma experiência prática no artigo **A NECESSIDADE DE SUPERAÇÃO DO MODELO TRADICIONALISTA NO ENSINO JURÍDICO: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE ESTUDOS EM DIREITO ADMINISTRATIVO**. O trabalho busca contextualizar a razão pela qual o ensino jurídico ainda nos dias de hoje possui um cunho tradicionalista e fornecer como contribuição para uma superação desse modelo a experiência realizada no desenvolvimento de um Grupo de Estudos em Direito Administrativo em uma conhecida Faculdade de Direito da cidade de São Paulo, SP.

No artigo **DESJUDICIALIZAÇÃO DOS CONFLITOS: NECESSIDADE DE MUDANÇA DE PARADIGMA NA EDUCAÇÃO JURÍDICA**, Fernanda Holanda de Vasconcelos Brandão partindo da necessidade de uma mudança de paradigma na educação arcaica e antiquada que valoriza disciplinas dogmáticas e que desvaloriza o senso crítico dos alunos e professores, analisa a desjudicialização dos conflitos como necessidade premente na educação jurídica, valorizando a cultura da pacificação em detrimento da cultura da litigância.

Ana Terra Teles De Carvalho, no artigo que apresenta **O DIREITO COMO INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO OU DE EMANCIPAÇÃO: A FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO**, procura alertar a sociedade para a necessidade de um direito atual, apto a satisfazer as necessidades do ser humano, sensível aos anseios sociais, devendo ter por meta respeitar e proteger a dignidade da pessoa humana, apresentar uma visão geral do papel do ensino jurídico no Brasil e destacar a função social do professor universitário.

Ainda sobre a importante questão da metodologia de ensino, Regina Vera Villas Boas e Zeima da Costa Satim Mori em **METODOLOGIAS INOVADORAS: UMA NOVA REALIDADE QUE DESAFIA A EFETIVIDADE DO DIREITO SOCIAL FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO** abordam as novas maneiras de ensino-aprendizagem no âmbito acadêmico, partindo do pressuposto de que é emergente uma notória transformação cultural, notadamente das Instituições de ensino, dos docentes e dos discentes, em razão do crescimento tecnológico contemporâneo. As metodologias inovadoras tendem a contribuir para as novas exigências da própria sociedade, desafiando os docentes, como mediadores do conhecimento, a interagirem com os discentes, que participam como agentes do próprio processo educativo de ensinagem/aprendizagem.

Naiara Cardoso Gomide da Costa Alamy em artigo intitulado **A EDUCAÇÃO COMO CONQUISTA DA DEMOCRACIA UMA ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DO MÉTODO PEDAGÓGICO DEBATE**, aponta que no ensino jurídico é de suma importância a utilização

de outros métodos de ensino, além do tradicional. O método pedagógico na modalidade debate permite o exercício da argumentação e do pensamento, formando sujeitos conscientes em uma democracia.

No artigo A PEDAGOGIA INACIANA APLICADA AO ENSINO SUPERIOR EM DIREITO NA ESCOLA SUPERIOR DOM HELDER CÂMARA: O EXEMPLO NO DIREITO AMBIENTAL, Anacélia Santos Rocha e Beatriz Souza Costa buscam demonstrar a aplicabilidade da metodologia da Pedagogia de Santo Inácio de Loyola para um ensino de excelência no ensino superior. O trabalho apresenta os conceitos básicos da Pedagogia Inaciana aplicados ao ensino do Direito Ambiental e demonstra que a Pedagogia Inaciana aplicada no curso de Direito da Escola Dom Helder obteve sucesso no desenvolvimento intelectual de seus alunos.

André Ribeiro Porciuncula e Roxana Cardoso Brasileiro Borges no artigo A DESCONSTRUÇÃO DE SOLUÇÕES PRONTAS: UM DEBATE SOBRE A COLISÃO DE DIREITOS FUNDAMENTAIS NA PERSPECTIVA DA METODOLOGIA DA PESQUISA., visam relacionar o conhecimento científico e suas influências na hermenêutica jurídica na perspectiva da colisão de direitos fundamentais. A proposta é identificar, a partir de uma pluralidade discursiva e de uma liberdade metodológica, quais são as contribuições do conhecimento científico emergente para equacionar a constante colisão de direitos igualmente fundamentais e caros à sociedade contemporânea.

No artigo a INTERRELAÇÃO SOCIEDADE E DIREITO: IMPLICAÇÕES POLÍTICAS, ECONÔMICAS E JURÍDICAS NO ENSINO DO DIREITO, Daeane Zulian Dorst busca entender a influência política, econômica e jurídica no ensino do Direito. O Curso de Direito guarda relação estreita com a reprodução e produção do próprio Estado e da sociedade civil, restando, assim, responsabilidade maior de gerar atores sociais capazes de pensar sobre as informações disponíveis e atuar com responsabilidade e autonomia na construção de uma sociedade mais pluralista, justa e democrática.

Henrique Lanza Neto no artigo ENSINO JURÍDICO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: MÉTODO DE ENSINO E PROCESSOS AVALIATIVOS, busca abordar as necessidades educacionais dos cursos jurídicos em uma análise relacionada às políticas de educação nacional, ao método educacional de aprendizagem e dos processos avaliativos no contexto da sociedade da informação, à autonomia, competência, compromisso, efetivação do projeto político-pedagógico e gestão do processo educacional,

ao método educacional na perspectiva da dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no contexto da sociedade da informação e, por fim, o método educacional voltado para os cursos de Direito.

No artigo A EXPERIÊNCIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SIMULADO DO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE FORTALEZA, Rosendo Freitas de Amorim e Roberta Farias Cyrino objetivam analisar o papel do docente no ensino jurídico nos dias atuais com enfoque na nova experiência vivenciada na disciplina de Estágio Simulado da Universidade de Fortaleza., a qual consistiu numa mudança do processo de ensino-aprendizagem, dotando-a de feições mais voltadas para o uso do método socrático. Defendem que a aula expositiva tem sua importância e se faz necessária, mas é preciso repensá-la, utilizando-a de forma não exclusiva, mas complementar ao método socrático.

Por outro lado, Saulo De Oliveira Pinto Coelho e Francisco José García Collado no artigo PRAXIS EDUCATIVA E AUTOCONSTRUÇÃO DA CULTURA DEMOCRÁTICA DE DIREITOS HUMANOS: SOBRE A INSISTÊNCIA DO FAÇA O QUE EU DIGO, NÃO FAÇA O QUE EU FAÇO NOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM CIDADÃ realizam a exposição de uma análise crítico-propositiva sobre a situação do ensino e aprendizagem em Direitos Humanos no contexto brasileiro. Destacam a inquietude com respeito ao papel determinante dos sujeitos sociais na luta pela aquisição dos Direitos Humanos e o papel do docente na sala de aula de Direitos Humanos como transmissor e sensibilizador das políticas educativas presentes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Luciana Ferreira Lima no artigo intitulado EDUCAR PARA HUMANIZAR: O PAPEL DAS FAMÍLIAS PARA A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS pretende realçar a educação no ambiente familiar, apresentando ao debate a reflexão do papel fundamental desta comunidade familiar pluriestrutural, detentora de identidades multifacetadas advindas da composição dos seus integrantes, na disseminação dos direitos humanos.

A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO DO CASO COMO INSTRUMENTO DE MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL.de autoria de Inessa Da Mota Linhares Vasconcelos objetiva contribuir com a análise sobre a utilização do método do caso como instrumento de melhoria da qualidade do ensino do Direito no Brasil, em consonância com as diretrizes nacionais para os cursos jurídicos. Pretende, também, estudar quais os procedimentos que devem ser adotados para que a utilização do método do caso tenha resultados satisfatórios no ensino do direito.

Altiza Pereira De Souza e Carla Vladiane Alves Leite abordam os desafios inerentes à adoção da transdisciplinaridade na Pesquisa Jurídica no artigo A PESQUISA JURÍDICA EM SEU ÂMBITO TRANSDISCIPLINAR PARA A SUA APLICAÇÃO COMO AGREGAÇÃO DE CONHECIMENTO COMPLEXO NO RESULTADO. A Transdisciplinaridade na Pesquisa Jurídica demonstra todo um conjunto de reflexões que vai além do campo de abrangência da disciplina e realça debates maiores sobre as bases fracionadas do estudo científico, atingindo, em um patamar maior, todos os valores da sociedade atual. Analisam como tais valores influenciam os ramos científicos, incluindo o Direito.

No artigo O CINEMA E O ENSINO DO DIREITO: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO ACERCA DAS POSSIBILIDADES DE CRÍTICA A PARTIR DO USO DO CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO JURÍDICO Pedro Faraco Neto e Renê Chiquetti Rodrigues procuram demonstrar como a sétima arte poderia ser pensada como prática educacional e utilizada como instrumento de reflexão crítica no aprendizado jurídico, rompendo-se com a tradicional análise meramente conceitual.

Em APONTAMENTOS SOBRE A AVALIAÇÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO BRASIL - O CASO DO CURSO DE DIREITO Gustavo Matos de Figueiroa Fernandes e Antônio Carlos Diniz Murta reproduzem algumas impressões sobre o que é o trabalho do Avaliador de Curso de graduação no país. A partir da experiência obtida nas Avaliações in loco dos Cursos de Direito, apresentam algumas reflexões, críticas e conclusões.

No artigo intitulado ENTRE O PASSADO E O FUTURO: UMA ANÁLISE DA SOCIOLOGIA DO DIREITO E O ENSINO JURÍDICO EM PORTUGAL, Cora Hisae Monteiro Da Silva Hagino analisa a relação entre Sociologia do Direito e as faculdades de direito em Portugal, demonstrando que os conteúdos sócios jurídicos não estão presentes na maioria dos currículos e que as faculdades de direito de Portugal não estão preparadas para tratar questões sócio jurídicas e seus contextos culturais e políticos.

No artigo POR UM NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL NA SUPERAÇÃO DA CRISE DO ENSINO JURÍDICO, Hercília Maria Fonseca Lima busca compreender a crise do ensino jurídico por meio de uma análise do paradigma científico e seu processo de transição. Defende que o ensino jurídico tal qual a educação em geral ainda possui resquícios do velho paradigma positivista e que a profissionalização do ofício do professor pode ser um caminho para o paradigma educacional emergente.

Sergio Rodrigo Martinez no artigo intitulado ENSINO JURÍDICO E PSICANÁLISE JUNGUIANA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E EXPERIÊNCIAS NA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA JURÍDICA., busca demonstrar, por meio de um estudo de caso, a práxis da disciplina de Psicologia Jurídica a partir dos postulados teóricos da Psicanálise Junguiana aplicados ao ensino jurídico e as implicações dessa ocorrência. Como resultados, observou que a disciplina provocou mudanças de perspectiva nos significados e significantes do ensino jurídico nos alunos em formação.

A análise dos efeitos da Hipermodernidade no ensino jurídico é realizada por Ileide Sampaio De Sousa no artigo O DESAFIO ÉTICO DO ENSINO JURÍDICO NA HIPERMODERNIDADE: MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO, CRISE E CAMINHO. Segundo a autora, a presença de uma sociedade de consumo, e de sua espetacularização, gerou um dos efeitos mais perigosos para produção de um ensino engajado socialmente: a reificação do saber.

Por fim, no artigo A INCOMPLETUDE NO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR SINAES , Jefferson Rodrigues De Quadros e Silvia Helena Antunes dos Santos, objetivam analisar metodologicamente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, (SINAES), tecendo críticas e sugestões que possam contribuir para com sua maior precisão analítica.

Carlos André Biernfeld

Orides Mezzaroba

Samyra H D F Napolini Sanches

POR UM NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL NA SUPERAÇÃO DA CRISE DO ENSINO JURÍDICO

FOR A NEW PARADIGM IN EDUCATIONAL CRISIS OVERCOMING THE LEGAL EDUCATION

Hercilia Maria Fonseca Lima

Resumo

Em pleno o século XXI, a comunidade jurídica questiona-se rotineiramente sobre os problemas decorrentes do modelo de ensino superior adotado no país. Busca-se a todo custo respostas para superar uma crise educacional vivenciada pelas instituições de ensino e que produz seus reflexos tanto na área acadêmica quanto na área de atuação pragmática do Direito. Esse processo questionador e de auto análise feito pelo corpus jurídico sobre seu modelo e suas práticas pedagógicas pode sugerir um período de transição próprio pelo qual passa o ensino jurídico enquanto elemento das ciências da educação. Este artigo busca compreender a crise do ensino jurídico por meio de uma análise do paradigma científico e seu processo de transição. Defende que o ensino jurídico tal qual a educação em geral ainda possui resquícios do velho paradigma positivista e que a profissionalização do ofício do professor pode ser um caminho para o paradigma educacional emergente.

Palavras-chave: Paradigma educacional, Ensino jurídico, Crise

Abstract/Resumen/Résumé

In the full twenty-first century, the legal community wonders routinely on matters arising from the higher education model adopted in the country. Search to answers all costs to overcome an educational crisis experienced by the institutions and produces its effects both in academia and in pragmatic practice area of law. This questioning process and self analysis made by the legal corpus on your model and its pedagogical practices may suggest a transition period itself through which passes the legal education as part of the educational sciences. This article seeks to understand the crisis of legal education through an analysis of the scientific paradigm and its transition process. Argues that the legal education as is education in general still has remnants of the old positivist paradigm and that the teacher's craft professionalization can be a way for the emerging educational paradigm.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Educational paradigm, Legal education, Crisis

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo compreender a crise do ensino jurídico por meio de uma análise do paradigma científico e seu processo de transição.

Para melhor compreensão da proposta, primeiramente faremos uma breve abordagem sobre o paradigma científico e sua relação com o desenvolvimento da ciência. Posteriormente, discutiremos sobre o paradigma científico e sua influência sobre o processo educacional, para tentarmos entender a sua influência sobre o curso de Direito. Por fim, a guisa de conclusão, destacaremos alguns problemas que causam a crise do ensino jurídico relacionados à atividade do professor apontando possíveis soluções.

Preliminarmente, é relevante destacar que no início deste ano, a Comissão Nacional de Educação Jurídica da Ordem dos Advogados do Brasil (CNEJ) encaminhou ao Ministério da Educação (MEC) propostas com o objetivo de aperfeiçoar o marco regulatório do ensino jurídico no país.

O trabalho está respaldado na Instrução Normativa 01/2008 do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB), em jurisprudência da CNEJ, na experiência docente e de avaliadores da CNEJ e nas sugestões formuladas pelos participantes de audiências públicas ocorridas nas Seccionais da OAB no período de junho a setembro de 2013. A medida propõe mudanças na forma de avaliação do curso e nas diretrizes curriculares¹.

Pretende-se, no primeiro ponto, a redução para um ano da periodicidade de aplicação do Exame Nacional de Ensino (ENADE); o registro da nota de desempenho do aludido exame no histórico escolar do aluno; o estabelecimento de instrumento específico e de critérios para autorização e outros para reconhecimento, renovação de reconhecimento e aumento do número de vagas; e adiciona o requisito da necessidade social como condição para oferta de cursos de direito.

Quanto ao segundo ponto, propõe a modificação da Resolução n. 9/2004 com o intuito de inserir algumas disciplinas na graduação, a previsão de obrigatoriedade de realização do trabalho de conclusão de curso (TCC) e da sua defesa perante banca examinadora; e, por fim, a previsão de carga horária mínima de 100 horas de atividades complementares sem prejuízo de 3.700 horas destinadas ao conteúdo do curso.

Da proposta apresentada deduz-se que a OAB e alguns setores da sociedade civil entendem que a problemática do ensino jurídico pode ter causas em razões burocráticas/políticas quando são sugeridas mudanças na oferta, avaliação de curso e controle de vagas, bem como em critérios pedagógicos, a exemplo da sugestão de inserção de

¹ Disponível em <http://www.oabpi.org.br/site/paginas/showId/6695/index.html>. Acesso em: 2 julho de 2014.

programas de capacitação de professor e da ênfase na necessidade de articulação dos programas de pesquisa e extensão com as atividades de ensino².

Não obstante a iniciativa da OAB em buscar soluções para as transformações no ensino jurídico, entendo que as propostas apresentadas ainda não evidenciam as reais causas da deficiência dos cursos de Direito no país.

Nesse contexto, o intuito do presente trabalho é problematizar algumas causas que contribuem para má qualidade do ensino jurídico trazendo reflexões acerca de um possível movimento de ruptura com o paradigma tradicional na área de educação.

Para tanto, busca-se trazer o conceito de paradigma e sua relação com as ciências, bem como a sua aplicabilidade à área de educação. Em seguida, enfatiza-se a fase de transição no caminho para o rompimento de paradigma tradicional como meio para a construção de um paradigma de ensino emergente.

Em seguida, são destacados os principais problemas enfrentados tanto na educação concebida em sentido macro quanto no sentido mais restrito relacionado à graduação de Direito. Procura-se, outrossim, identificar e desmistificar pseudoproblemas corriqueiramente levantados como causas de ineficiência do ensino jurídico.

Diante de tais considerações, partiremos para uma breve discussão sobre o paradigma científico e sua relação com o desenvolvimento da ciência, para que, paulatinamente, possamos compreender melhor esta temática.

2 O PARADIGMA CIENTÍFICO E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DA CIÊNCIA

² Dentre as destinadas à avaliação do curso estão as seguintes: estabelecimento de critérios a serem observados para reconhecimento, renovação de reconhecimento e aumento de vagas. Além de outros indicadores, serão considerados a implantação definitiva ou efetivo funcionamento:

I - da totalidade da infraestrutura indicada ou constante do projeto de autorização do curso, devidamente instalada, concretizada e em pleno funcionamento;

II - do Núcleo de Prática Jurídica, em instalações próprias e adequadas e com recursos materiais e humanos suficientes;

III - do acervo bibliográfico satisfatório e atualizado, incluindo-se periódicos;

IV - da efetiva regulamentação e cumprimento da carga horária das atividades complementares;

V - da sistemática e controle das atividades destinadas ao Trabalho de Conclusão de Curso;

VI - do plano de carreira docente, respectivos programas de capacitação e níveis salariais efetivamente praticados;

VII - dos programas de pesquisa e extensão e sua articulação com as atividades de ensino;

VIII - indicação da existência de um núcleo docente estruturante, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, nos termos exigidos no ato de autorização acrescidos pela exigência de vínculo dos professores de ao menos de 03 (três) anos com o curso de direito oferecido pela IES.

Em pleno o século XXI, a comunidade jurídica questiona-se rotineiramente sobre os problemas decorrentes do modelo de ensino superior adotado no país. Busca-se a todo custo respostas para superar uma crise educacional vivenciada pelas instituições de ensino e que produz seus reflexos tanto na área acadêmica quanto na área de atuação pragmática do Direito.

Esse processo questionador e de auto análise feito pelo *corpus* jurídico sobre seu modelo e suas práticas pedagógicas pode sugerir um período de transição próprio pelo qual passa o ensino jurídico enquanto elemento das ciências da educação.

Tendo em vista que essa crise traz problemas de ordem científica, esse movimento *mutatis mutandi* nos remete à transição pela qual passa a ciência e que, segundo Sousa (2010), é um período marcado pela ambiguidade e pela complexidade do tempo científico presente provocando uma urgência de dar respostas a perguntas simples, elementares e inteligíveis.

Essa transitoriedade científica, por sua vez, é o percurso que marcará a ruptura de um paradigma dominante ou tradicional para o paradigma emergente. O termo paradigma, a propósito, é desenvolvido com propriedade por Kuhn (1998, p. 13) que o define como “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”.

Como se vê, a ciência segue sob orientação de um certo paradigma, e o desenvolvimento normal de uma ciência amadurecida pressupõe transformações de paradigmas que caracterizam a revolução científica (KUHN, 1998).

Para Sousa (2010), há indícios fortes de que o modelo de racionalidade científica atravessa uma crise profunda e que em tal cenário só seria possível especular sobre o novo paradigma que está por vir, rompendo a ideia de que o paradigma emergente é necessariamente determinado por um paradigma dominante.

De acordo com Kuhn (1998) a necessidade de uma mudança de paradigma ocorre quando na ciência normal surge o que ele chama de anomalia, ou seja, quando surge um novo problema inesperado pelo paradigma orientador e o pesquisador é levado a inventar teorias novas em razão de novos fenômenos descobertos pela pesquisa científica.

É intuitivo que a mudança de um paradigma gera resistências entre os membros de uma comunidade científica, de modo que a constituição de um novo paradigma emergente só se efetiva por meio de reiteradas investigações.

No âmbito das ciências, o paradigma dominante até o final do Século XIX era marcado por uma visão mecanicista do mundo (mundo-máquina) influenciada pelas teorias desenvolvidas por Descartes e Newton.

Esse modelo de ciência, fruto da revolução científica do Século XVI, era eminentemente racional e foi desenvolvido sob o domínio das ciências naturais. No Século XIX estende-se às ciências sociais emergentes construindo a partir de então uma racionalidade global, mas que ainda delimitaria a fronteira de seu território daquele conhecimento dito não científico e, portanto, irracional, a exemplo do senso comum e dos estudos humanísticos (históricos, filológicos, jurídicos literários, filosóficos e teóricos) (SOUSA, 2010).

Nesse modelo de racionalidade conhecer significaria quantificar, e o rigor científico era aferido pelo rigor das medições. Estaria ainda calcado por leis fundamentadas em uma causalidade formal que privilegiava as coisas em detrimento de sua finalidade ou do agente:

[...] Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que precedem. Está consubstanciada, com definição, na teoria heliocêntrica do movimento dos planetas de Copérnico, nas leis de Kepler sobre as órbitas dos planetas, nas leis de Galileu sobre a queda dos corpos, na grande síntese da ordem cósmica de Newton e finalmente na consciência filosófica que lhe conferem Bacon e sobretudo Descartes. (...) Para compreender esta confiança epistemológica é necessário descrever, ainda que sucintamente, os principais traços do novo paradigma científico. Cientes de que os que os separa do saber aristotélico e medieval ainda dominante não é apenas nem tanto uma melhor observação dos factos como sobretudo uma nova visão do mundo e da vida, os protagonistas do novo paradigma conduzem uma luta apaixonada contra todas as formas de dogmatismo e de autoridade. (...) Esta nova visão do mundo e da vida reconduz-se a duas distinções fundamentais, entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, por um lado, e entre natureza e pessoa humana, por outro lado. Ao contrário da ciência aristotélica, a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências a nossa experiência imediata. (SOUSA, 2010, p.21/40).

No paradigma da ciência moderna, as ciências sociais eram analisadas à luz de duas correntes. A primeira, capitaneada por Durkheim, dominante à época, entendia que se aplicavam às ciências sociais os princípios epistemológicos e metodológicos inerentes ao estudo da natureza do século XVI; a segunda, por sua vez, defendia com algumas variantes teóricas (Max Weber, Peter Winch) que as ciências sociais reclamavam uma epistemologia própria em razão da especificidade humana e da sua distinção do estudo da natureza (SOUSA, 2010).

Embora a última concepção sinalize uma crise da ciência moderna, porque apresenta em seus componentes elementos de transição para outro paradigma científico, a referida teoria

no fundo reforça a ideia do modelo de racionalidade das ciências naturais porque compartilha a dicotomia natureza-ser humano (SOUSA, 2010).

Para Sousa (2010, p. 41), “a crise do paradigma dominante é o resultado interactivo de uma pluralidade de condições”. O autor se refere tanto a condições sociais quanto a condições teóricas. Em relação a estas últimas, elenca cinco condições que foram responsáveis pelo reconhecimento da fragilidade dos pilares que fundamentaram a ciência moderna.

A primeira delas e a mais importante é Teoria da Relatividade da Simultaneidade de Einstein. De acordo com Sousa (2010), o referido teórico faz uma distinção entre a simultaneidade dos acontecimentos presentes no mesmo lugar e a simultaneidade em locais distantes. No espaço, o critério temporal dos acontecimentos pode ser estabelecido pela velocidade da luz (partindo do pressuposto de que não há velocidade superior à da luz).

Ocorre que para medir a velocidade em uma única direção, Einstein descobre que seria necessário descobrir a simultaneidade dos acontecimentos. Assim, o teórico quebra esse círculo vicioso afirmando que só é possível definir a simultaneidade dos acontecimentos, e não verificar. A consequência disso é o rompimento com a concepção de Newton acerca da simultaneidade universal e o tempo e espaço deixam de ser absolutos (SOUSA, 2010).

A segunda concepção teórica foi promovida pela mecânica quântica sobre a microfísica e se traduz na interferência do sujeito sobre o objeto medido ou observado. Segundo Sousa (2010, p. 43), “Heisenberg e Bohr demonstram que não é possível observar ou medir um objecto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objeto que sair de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou”.

Essa concepção traduz o princípio da incerteza cuja consequência foi conferir às leis da física a natureza probabilística, flexibilizando o determinismo mecanicista que pregava que o todo é a soma das partes. Outra consequência desse princípio consiste em que a distinção entre sujeito e objeto deixa de ser feita de maneira dicotômica e passa a ser analisada sob a ótica de um continuum.

A terceira condição que refuta o rigor da medição é do teorema da incompletude. Constatou-se que nem sempre as regras lógicas da matemática são suficientes para demonstrar a consistência das proposições de um dado sistema formal.

A quarta condição teórica surge das investigações de Ilya Prigigine que introduz a ideia de irreversibilidade dos sistemas abertos (sistemas que funcionam nas margens de estabilidade), os quais seriam produto de sua própria história.

Segundo Sousa (2010), a partir dessa teoria as ideias da física clássica de eternidade, determinismo, mecanicismo, reversibilidade, ordem, necessidade são substituídas por

historicidade, imprevisibilidade, interpenetração, espontaneidade, irreversibilidade, evolução, desordem, criatividade e acidente.

Há ainda um movimento para a transdisciplinariedade (quinta condição teórica). As consequências sociológicas dessa teoria consistem em que os cientistas passam a ter maior interesse pela filosofia em suas práticas científicas. Além disso, categorias que eram examinadas apenas pela sociologia da ciência, a exemplo das condições sociais, cultura e modelos organização da investigação científica, passam a ter importância para a reflexão epistemológica da ciência.

Feitas tais considerações, Sousa (2010) especula o formato do novo paradigma emergente estabelecendo as premissas de que todo conhecimento científico-natural é científico-social e de que o conhecimento é local e total, além de ser uma forma de autoconhecimento; e que todo conhecimento científico tem a finalidade de se constituir em senso comum.

Com efeito, a quebra da dicotomia homem/natureza pode ser evidenciada com os questionamentos feitos na distinção entre orgânico e inorgânico, ser vivo e matéria inerte e entre o humano e não humano.

Eugene Wigner afirmava que a distinção entre o corpo e alma deixaria de ter sentido e que a física se fundiria à psicologia. Bateson confere uma dimensão psíquica à natureza e dentro dessa mente mais ampla estaria a mente humana. Para explicar a sincronicidade entre a realidade exterior e interior na física das partículas, Capra se apropria do conceito de inconsciente coletivo de Jung. A superação da dicotomia ciências naturais e ciência sociais tem o grande efeito de revalorizar os estudos humanísticos e isso tem o condão de transformar também a própria humanidade (SOUSA, 2010).

O conhecimento é total, e não determinista, é local porque não é meramente descritivo. Há um incentivo à produção de teorias em um dado local e sua exportação cognitiva para outros locais. Sua fragmentação, em vez de disciplinar, passa a ser temática (SOUSA, 2010).

O conhecimento científico também passa a ser uma forma pela qual o homem busca o seu próprio descobrimento. Na ciência moderna o objeto era a natureza. Na pós-modernidade, o homem enquanto ser epistêmico é reintegrado à ciência. O que se pretendia outrora era sobreviver, hoje a pretensão é também saber viver (SOUSA, 2010).

Ainda segundo Sousa (2010, p. 89), o senso comum é utilizado na ciência pós-moderna como uma maneira de “enriquecer nossa relação com o mundo”. Isoladamente, o senso comum traz uma característica conservadora. Todavia, quando interpretado pela ciência é capaz de produzir uma nova racionalidade.

Diante do cenário da ciência pós-moderna apresentado, faz-se necessária uma breve abordagem sobre o paradigma científico e sua influência sobre o processo educacional. Com essa conexão será possível compreender a crise do ensino jurídico para encontrar possíveis soluções para o problema.

3 O PARADIGMA CIENTÍFICO E SUA INFLUÊNCIA SOBRE O PROCESSO EDUCACIONAL

A esta altura o leitor deve estar se questionando por qual motivo este ensaio relaciona o conceito e a crise dos paradigmas científicos às deficiências na área de ensino.

A razão é simples. Conforme mencionado alhures, a educação é uma forma de conhecimento científico que se baseia em referenciais teóricos próprios influenciados pelo paradigma científico concebido em sua forma mais ampla.

Assim, o problema da Educação é um reflexo do modelo de ciência vigente em um dado momento histórico, de modo que o paradigma científico influencia as questões epistemológicas e as teorias de aprendizagem que produzem as práticas pedagógicas:

Isto porque compreendemos que o grande problema da Educação está no modelo da ciência, que prevalece num certo momento histórico, nas teorias de aprendizagem que o fundamentam e que influenciam a prática pedagógica. Acreditamos na existência de um diálogo interativo entre o modelo da ciência, as teorias de aprendizagem utilizadas e as atividades pedagógicas desenvolvidas. Na prática do professor, encontram-se subjacentes modelos de educação e de escola fundamentados em determinadas teorias do conhecimento. Ao mesmo tempo que a educação é influenciada pelo paradigma da ciência, aquela também o determina. O modelo da ciência que explica a nossa relação com a natureza, com a própria vida, esclarece, também, a maneira como apreendemos e compreendemos o mundo, mostrando que o indivíduo ensina e constrói o conhecimento, a partir de como compreende a realização desses processos. (MORAES, 1996, p. 58)

Moraes (1996) destaca que a prática do professor reflete o modelo de educação e de escola de acordo com determinada teoria de conhecimento e de aprendizagem. Por outro lado, a educação é influenciada pelo paradigma de ciência, porque é esse modelo que estabelece a nossa relação com a natureza e com a nossa vida. Diante disso, fica evidente que para compreender a crise educacional é preciso compreender paradigma de ciência.

No âmbito de ensino, acreditamos que o paradigma Cartesiano-Newtoniano ainda influencia as nossas práticas pedagógicas. Moraes (1996) enumera uma série de práticas educacionais que refletem o aludido modelo. Destaco algumas que têm relevância no âmbito

do ensino superior: limitação da educação à sala de aula; falta de incentivo à verbalização do aluno, restringindo as possibilidades de pensar e sentir; ênfase à memorização em vez de construção do conhecimento; castração da liberdade e expressão do aluno.

Tudo isso refletiria, segundo Moraes (1996, p. 59), um modelo de ensino “paternalista, hierárquico, autoritário e dogmático”, que, além de não perceber, resiste à realidade externa.

Como se vê, esse modelo volta suas atenções ao professor e à transmissão do conhecimento em detrimento do aluno, o qual é idealizado como um sujeito que deve ser obediente e subserviente. É intuitivo que esse padrão educacional não estimula a capacidade criativa e solidária do aluno. Trata-se de um modelo empirista em que conhecimento ocorre pelos sentidos e surge do mundo do objeto, o qual, frise-se, é determinante sobre o sujeito (MORAES, 1996).

Moraes (1996) relaciona ainda a outra corrente doutrinária chamada de pedagogia tecnicista, influenciada pelo pensamento positivista e pela psicologia behaviorista, destacando que nesse modelo educacional o professor e alunos são secundários. O professor, em especial, sem autonomia, teria um papel de executor de projetos pedagógicos. A ação educacional deveria ser neutra, objetiva e imparcial, ou seja, tipicamente empirista e positivista.

Os resquícios dessas práticas revelam a um só tempo um verdadeiro cenário de crise no paradigma educacional e demonstram a enorme resistência que os profissionais da área da educação têm em aceitar o paradigma emergente.

Conforme já afirmado, em todo processo de ruptura é natural a dificuldade de aceitação das novas teorias pela comunidade científica. A própria mudança de paradigma depende, a rigor, de investigação reiterada até que determinada construção teórica seja absorvida e incorporada na ciência.

Embora ainda tenhamos o velho padrão arraigado em nossas práticas, como o paradigma científico calcado na Teoria da Relatividade e na Física Quântica poderia influenciar o paradigma educacional emergente?

Moraes (1996) diz que essa correlação pode significar o resgate do ser humano como um ser total, que se conecta com sua realidade, que constrói o conhecimento usando sua criatividade, talento, intuição, sentimento, sensação e emoção.

Outros desdobramentos da Física Quântica na educação estariam consubstanciados na participação do sujeito no processo de construção do conhecimento e na interdependência do pensamento e do meio ambiente. Para Moraes (1996, p. 62), “tudo que está no ambiente flui para o pensamento, através de um processo natural ou em função da atividade humana”.

Ao estabelecer as novas pautas de educação, Moraes (1996) sinaliza que o cenário atual tem como necessidade a valorização do indivíduo concebido em sua natureza singular, dotado de inteligências múltiplas. Seria preciso valorizar o processo de aprendizagem sob a ótica de que o aluno deve aprender a aprender. A educação precisa estar vinculada à ideia de coletividade, de reconhecimento do outro, de construção do saber a partir do coletivo, de estímulo ao ambiente interdisciplinar e criativo. Destaca ainda a importância de se produzir o conhecimento pelo autoconhecimento, por sua relevância dentro de um contexto e da própria cultura.

Moraes (1996) observa ainda as implicações desse novo paradigma na formação do professor ressaltando que cabe ao professor buscar um movimento de autocompreensão e reflexão sobre sua própria prática. É dentro desse contexto paradigmático da formação do professor que pretendemos compreender como se dá esse processo na formação do professor do curso de Direito, bem como as consequências desse paradigma no ensino jurídico.

Ao discorrer sobre os problemas epistemológicos do modelo universitário de formação, Tardif (2008) enfrenta uma série de questões relacionadas à formação do professor universitário e à pesquisa na área de ensino, destacando que “já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino” (TARDIF, 2008, p. 276).

Em sintonia com o paradigma emergente, Lowman (2004) destaca a importância de papel do professor à luz da psicologia interpessoal no processo de ensino aprendizagem. Com efeito, sob uma concepção mais humanista, acredita no aspecto motivacional como um dos fatores de influência no processo de aprendizagem. A rigor, não bastaria que os professores e alunos fossem dotados de competência para aprender e que os cursos fossem objetivos e organizados. É preciso também que tanto o professor quanto o aluno estejam motivados para entrar em sintonia com esse processo.

Lowman (2004) reconhece a sala de aula como um local de densa variedade de reações emocionais e defende que essa circunstância pode influenciar no aprendizado do aluno. Diante disso, enfatiza a importância de uma boa relação interpessoal aluno-professor como forma de aumentar a motivação, o prazer e o aprendizado autônomo.

A ênfase na relação interpessoal traduz a ideia de se conceber o aluno como indivíduo singular, dotado de características pessoais diversas dos demais que integram o contexto do grupo. Este aspecto motivacional nem sempre tem sua importância reconhecida pelo meio acadêmico. Segundo Lowman (2004, p. 45), “alguns professores acreditam sinceramente que

reconhecer as reações pessoais dos estudantes é não somente irrelevante para transmitir conteúdos, mas também impede que eles se tornem adultos maduros e responsáveis”.

Por outro lado, outros professores reconhecem que o estilo autocrático e indiferente de ensinar é um vestígio do passado. Lowman (2004) defende que essa posição humanística concebe o ensino como uma interação de mão dupla entre os professores e alunos e permite um aprendizado cooperativo. Esse posicionamento, como se vê, está em plena sintonia com o paradigma emergente da ciência. No entanto, as pesquisas feitas por Lowman (2004) ainda revelam uma certa resistência de parte do corpo acadêmico em assimilar essa reflexão e construção teórica.

Tardif (2008, p.153), adotando uma concepção mais ampla que aquela proposta por Lowman, compreende a prática educativa e o ensino como algo que vai além de um processo de interação. Seriam ambos “formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação aos quais estão ligados saberes específicos”.

O autor (2008) enfatiza ainda a importância de reconhecer a subjetividade do professor enquanto sujeito do conhecimento, estabelecendo uma relação do saber com a prática docente.

Neste toar, o professor exerceria a um só tempo uma função cuja natureza seria técnica, social (influenciada por forças ou mecanismos sociais) e a de um ator. Desse modo, assume “sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta” (TARDIF, 2008, p. 230).

Partindo dessa premissa, Tardif (2008) conclui que a prática profissional do professor não seria apenas um espaço de aplicação do saber, mas também de produção do saber oriundo dessa mesma prática.

Diante de tal conclusão, bem como de todo o exposto até então delineado, partimos para uma breve abordagem da prática pedagógica, que identifica possíveis aproximações entre a crise do ensino jurídico e o paradigma educacional emergente. A finalidade é identificar as implicações dessas mudanças paradigmáticas no curso de Direito.

4 A CRISE DO ENSINO JURÍDICO E O PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE

O cenário acima delineado anuncia que o referencial teórico e as práticas pedagógicas da Educação passam por um processo de crise, típico de uma transição para a pós-modernidade.

Com efeito, no âmbito do ensino convivem simultaneamente condições teóricas e práticas pedagógicas convergentes que refletem tanto o paradigma tradicional da ciência moderna quanto o paradigma emergente da era contemporânea.

Nesse contexto, a consequência natural desse processo é a resistência da comunidade científica da área de educação em mergulhar nesse novo paradigma que já se anunciou, mas que está sendo digerido de forma muito lenta por seus membros, porque as práticas mais conservadoras ainda persistem em pleno século XXI.

Se o panorama da Educação em seu aspecto macro não vai bem, quiçá a realidade do ensino superior jurídico cujo modelo ainda é fortemente influenciado pelo positivismo.

As consequências dessa crise podem ser evidenciadas tanto na área do ensino jurídico (ensino, pesquisa e extensão) quanto na área de aplicação do direito em que atuam os advogados, magistrados, promotores de justiça, defensores públicos etc.

Por óbvio que a deficiência em ambas as áreas de atuação do Direito forma um círculo vicioso, em que a crise do ensino produz operadores do Direito com uma formação jurídica de má qualidade. Por outro lado, são esses operadores que atuarão tanto no mercado profissional mais amplo quanto na docência.

Embora se trate de um círculo vicioso, entendemos que o rompimento desse processo deve começar com a promoção de mudanças na área de educação. É por meio do ensino que poderemos transformar a crise da aplicação do Direito no Brasil. E falo de crise na aplicação de maneira proposital porque a problemática do ensino irradia seus efeitos para além dos muros da escola atingindo a prática forense.

O primeiro aspecto que reputo ser causador da crise do ensino jurídico está relacionado à formação do professor da graduação do Direito.

Nas ciências da Educação, a formação do professor é objeto de inúmeras polêmicas ligadas à crise de ensino, especialmente no que toca à sua profissionalização e à prática reflexiva. Não pretendo, contudo, aprofundar-me nestas questões, até porque, além de complexas, não fazem parte da questão de fundo deste trabalho.

O que observo, todavia, é uma formação profissional deficiente no âmbito da graduação do Direito.

Algumas graduações de ensino superior têm em grade curricular a opção pela licenciatura que habilitaria o aluno, após a conclusão do curso, a lecionar naquele ramo de conhecimento.

No âmbito do Direito, o professor pode ser, a princípio, apenas um bacharel que, após concluir a sua graduação, opta por ingressar no ensino superior na condição de professor.

Em tempos mais recentes é que está crescendo no âmbito do Direito o incentivo à pesquisa e extensão do ensino com a realização de cursos de mestrado e doutorado.

Conquanto entenda no particular que o ato de ensinar possa ser aprendido com a atuação prática do profissional, a formação, inicial e continuada, é de extrema relevância para o caminho da profissionalização do ofício de professor, especialmente como destaca Perrenoud (2002), para aumentar seu saber, seu saber-fazer, seu senso ético, sua relação com o saber e com aprendizagem etc:

A formação, inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais. Além de aumentar seus saberes e seu *savoir-faire*, ela também pode transformar sua identidade (Blin, 1997), sua relação com o saber (Charlot, 1997), com a aprendizagem, com os programas; sua visão da cooperação e da autoridade, seu senso ético; em suma, pode fazer emergir esse novo ofício pelo qual lutou Meirieu (1990b) e o qual tentamos descrever com detalhar em outra obra (Perrenoud, 1999a). A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais. Por isso, a figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e inteligência no trabalho (PERRENOUD, 2002, p. 12).

Tem-se ressaltado, portanto, no âmbito da formação profissional a importância de uma postura reflexiva na e sobre a ação do professor. Essa capacidade de refletir deve ser desenvolvida de modo permanente e estar em função “da experiência de competências e dos saberes profissionais”. Assim, “uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*”. (PERRENOUD, 2002, p.13).

Além disso, não se trata de uma reflexão episódica sobre o que fazemos, tal como costumeiramente se faz sobre os atos do cotidiano. É preciso que haja uma reflexão permanente que estabeleça uma relação de análise sobre a ação profissional.

No curso de iniciação a professores, destaca Perrenoud (2002) que a prática reflexiva deve ser estimulada e estar sempre articulada com a teoria e prática profissionais, com os saberes, com as competências e com os hábitos profissionais. Por sua vez, na formação continuada, é de fundamental importância que o profissional seja estimulado a desenvolver sua própria capacidade de evoluir, de construir suas experiências e novos saberes a partir dessas experiências.

Entendemos, portanto, que a deficiência do ensino não deve recair sobre os ombros dos integrantes do corpo docente da graduação de Direito de maneira personalizada como se

faltasse talento (vocação) ou como se o exercício simultâneo de outra atividade jurídica constituísse um óbice ao bom desempenho do ofício de professor.

Será que tem tanto professor sem talento na área jurídica? E um advogado, magistrado etc. será necessariamente um péssimo professor? Cremos que não necessariamente.

O talento é uma característica importante ao exercício de algumas profissões, especialmente à do professor. Aliado à inteligência, ao preparo acadêmico, à clareza do discurso e à experiência, o talento constitui um bom ingrediente para que o profissional tenha êxito em sala de aula.

Essa qualidade, todavia, isoladamente não é capaz de produzir revoluções na área do ensino, até porque a qualidade do talento precisa quase sempre ser desenvolvida e estimulada. Desse modo, a formação do professor e sua postura reflexiva podem ser decisivas para que o talento seja explorado, aprimorado e mantido durante o exercício da profissão.

É uma realidade que no âmbito do ensino jurídico há diversos docentes que exercem outro ofício fora da universidade, normalmente advogados, magistrados, defensores públicos, promotores de justiça e demais ocupantes de cargos públicos diversos. Essa simultaneidade profissional por si mesma é maléfica ao exercício da docência? Entendemos que não, conforme já ressaltado.

Ao revés, o professor como sujeito do conhecimento deve agregar diversos saberes, alguns deles específicos da docência. No particular, entendo que tanto a experiência jurídica fora da Universidade quanto a atividade de pesquisa científica estimulam a produção de saberes de grande utilidade ao ensino jurídico.

Dessa forma, o problema não está em ser advogado e professor ao mesmo tempo, e sim no compromisso que o indivíduo tem com o exercício da docência. A questão está, portanto, muito mais relacionada aos aspectos de motivação e de ética profissional.

Agora, se existe no ensino jurídico uma constatação de que esses profissionais são geralmente descomprometidos com a sua prática – o que não me parece constituir uma generalidade – a questão pode ser analisada tanto à luz da formação profissional quanto no âmbito da gestão de ensino.

Dentre as propostas ao marco regulatório do ensino jurídico, a OAB sugere, dentre outros critérios, que para o reconhecimento, a renovação de reconhecimento e aumento de vagas nos cursos de Direito sejam implantados definitivamente plano de carreira docente e respectivo programa de capacitação; indicação da existência de um núcleo docente estruturante, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, nos termos exigidos no ato de autorização acrescidos pela exigência de

vínculo dos professores de ao menos de 03 (três) anos com o curso de direito oferecido pela IES; implementação de programas de pesquisa e extensão e sua articulação com as atividades de ensino.

As propostas acima enumeradas confirmam a necessidade de implementação na graduação de direito de um projeto pedagógico e de programa de capacitação de professores.

Ainda que as ideias lançadas sejam encampadas pelo Ministério da Educação, a ausência de experiência em lidar com projetos pedagógicos pode tornar mais longo o caminho para a formação de uma verdadeira autonomia e originalidade do ensino superior jurídico.

No que tange à formação profissional, infere-se que a proposta faz referência a programas de capacitação. Mas será que eles abrangeriam também a formação inicial do professor ou ficariam restritos à formação continuada? E como falar em formação continuada sem que haja formação inicial?

São questionamentos que merecem reflexão e que podem sinalizar que estamos bem distantes do paradigma emergente educacional.

Com efeito, a falta de profissionalização do ensino jurídico e reflexão do corpo docente sobre suas práticas inviabilizam o rompimento com o velho modelo pedagógico. Talvez por isso, a graduação de Direito ainda se mantenha em um padrão positivista.

Desse modo, não basta que o profissional esteja atualizado com as teorias mais modernas do Direito e tente transmiti-las ao seu aluno. Apesar da importância do aspecto cognitivo relacionado à competência e inteligência do professor, é preciso que as práticas pedagógicas possam, de fato, levar o aluno do curso de Direito a construir o conhecimento, desenvolvendo a habilidade de aprender a aprender, de desenvolver seu senso crítico em relação ao saber; de ser capaz de pensar e, por conseguinte, de transformar o direito.

O que se observa, ao revés, é uma dificuldade que os operadores do direito têm na prática em lidar com problemas cuja solução transcenda ao Direito, porque a interdisciplinaridade ainda é vista por alguns com muita resistência. No litígio, os profissionais resistem em se despir da beligerância e sequer refletem sobre outras maneiras de resolução do conflito que não demandem o longo percurso do processo.

Esse cenário, a toda evidência, revela um padrão de ensino eminentemente positivista e sem dúvidas é consequência de uma educação que valoriza a transmissão do conhecimento por memorização, cópia, repetição, que subliminarmente isola o direito de sua realidade externa, que não fomenta o poder criativo do aluno e que é extremamente dogmático.

Ainda nesse contexto, entendo que a proposta do OAB peca quando sugere o registro, no histórico escolar, da nota obtida pelo acadêmico no ENADE³, sob o pretexto de estimular um melhor desempenho dos discentes.

Ora, além de constituir uma prática estigmatizante, pode ser uma maneira de transferir a responsabilidade da crise do ensino para o aluno. Ademais disto, é questionável também a forma de avaliação do ENADE. Será que o exame de fato avalia os alunos de acordo com uma prática pedagógica consentânea com o paradigma educacional emergente ou avalia à luz de um velho modelo de ensino?

Outra medida cuja intenção deve ser analisada com as devidas cautelas é a que propõe o estabelecimento de critérios para autorização e aumento de vagas nos cursos de Direito. Concordamos que o controle de vagas deve ser seguido de critérios estipulados pelo órgão público regulador do ensino no país.

Isso porque a criação de universidades deve sim atender à necessidade social de uma determinada localidade levando em consideração a demanda de mercado de trabalho e a oferta de ensino à população. Com isso a medida é salutar desde que busque racionalizar as vagas para evitar o seu desperdício que ocorre com frequência nos casos de abandono do curso pelo aluno.

Nada obstante, essa medida de controle não pode, todavia, retroceder ao tempo de outrora em que o ingresso no ensino superior era bastante restrito e elitista. O acesso mais árduo não garante um ensino de qualidade. A propósito, convém ressaltar que mesmo no período em que o número de vagas por estudantes era bem mais reduzido o modelo de ensino jurídico já passava por uma severa crise.

Desse modo, a restrição de vagas até pode garantir o ingresso de alunos no ensino superior com maior preparo em sua formação pré-universitária, mas não soluciona a problemática do ensino. A democratização do ensino é uma conquista importante e sua política deve ser mantida para permitir o acesso ao ensino superior. A qualidade do ensino e uma maneira criteriosa de avaliação dos alunos e do curso podem constituir uma maneira pedagogicamente mais adequada para formar os estudantes.

Por fim, diante do cenário apresentado compreendemos que um dos problemas que evidencia a crise do ensino jurídico está relacionado à deficiente profissionalização do ofício do professor que leciona na graduação de Direito.

³ De acordo com o Manual do Enade 2014, ficará atestada efetiva participação do aluno ou, quando for o caso, a dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_enade_2014.pdf. Acesso em 8 de jun de 2014.

Propomos, portanto, que os órgãos de gestão estatal direcione seus projetos pedagógicos para implementar a formação inicial e continuada do professor, dentro ou fora da universidade, em sintonia com o novo paradigma emergente educacional. A profissionalização do corpo docente nesses moldes permitirá a construção do conhecimento em uma via de mão dupla com o aluno, provocando uma ruptura com o velho ensino positivista.

5 CONCLUSÃO

Conhecer o paradigma científico e seu processo de transição amplia a nossa capacidade de compreender os problemas e as crises sociais.

Desta forma, para analisar o processo de crise no âmbito da educação superior é necessário entender como ocorreu a mudança do paradigma científico tradicional para o paradigma emergente e suas conseqüências.

Nesse cenário, verificamos que na transição para um paradigma emergente a ciência se desvincilhou de um conhecimento puramente objetivo, baseado na experimentação e na observação, ou seja, racional e empirista. O conhecimento científico e o oriundo do senso comum eram separados, assim como a mente e a matéria, a natureza e a pessoa humana. Esse era o cenário do pensamento cartesiano-newtoniano.

Esse paradigma influenciou e ainda influencia o nosso modelo de ensino que continua burocrático, autoritário, com dificuldades de transcender ao espaço físico das escolas e da universidade, que valoriza mais a memorização do conteúdo, o acúmulo de conhecimento em vez da construção do conhecimento em um processo de interação aluno/professor.

No paradigma emergente das ciências cuja transformação teve com marco a construção da teoria da Relatividade de Einstein, espaço e tempo deixam de ser absolutos. Questiona-se a análise quantitativa dos objetos; vige, por outro lado, o princípio da incerteza científica e o sujeito passa reintegrar o processo de observação da ciência.

Nesse contexto, a educação passa a exigir novos rumos. Sua missão mudou e o indivíduo passa a ser revalorizado enquanto ser individual, mas que sofre a influencia do ambiente, do seu grupo. Esse sujeito passa a reconhecer a importância do outro. A quebra da dicotomia natureza/objeto exige o desenvolvimento de um conhecimento interdisciplinar, que valoriza a intuição e a criatividade. Além disso, para que possamos construir o conhecimento é preciso que a pessoa humana entre em um processo de autoconhecimento, afinal para entender o outro é preciso se conhecer.

Ao analisar a problemática do ensino jurídico verificamos que o velho paradigma científico ainda exerce forte influência sobre o curso de Direito. O modelo positivista de ensino deixou os seus resquícios, e os operadores do Direito encontram dificuldades para buscar a construção do conhecimento.

Para romper em definitivo com esse paradigma o professor tem uma função de elevada importância, em razão do papel que ele exerce no processo de ensino.

Para tanto, entendemos necessário que o ofício do professor na graduação do Direito passe por um processo de profissionalização que promova uma formação inicial e contínua capaz integrá-lo às novas práticas pedagógicas compatíveis com o paradigma educacional emergente.

Acreditamos, por fim, que os professores são sujeitos do conhecimento, dotados de saberes plurais, oriundos tanto da teoria quanto de sua própria prática. Sendo um transformador, mobilizador e produtor de sua prática, é importante que a sua formação abra um espaço em que o professor de maneira mais autônoma possa refletir sobre sua própria ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. (Trad.: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira). São Paulo: Perspectiva, 1998.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. 2. ed. (Trad.: Harue Ohara Avritschir, Marcos Amatucci). São Paulo: Atlas: 2004.

MACHADO, Samísia Maria Fernandes, SANTANA, Rafael de Jesus, SOBRAL, Maria Neide. Um discurso entre o paradigma educacional e a formação do professor de química. **Revista Teias**, v 4, n. 31, p. 166-179, 2013.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

_____. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, 1996.

PERRENOUD. Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. (Trad.: Cláudia Schilling). Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (Organizadora). **Reflexões sobre a Docência Jurídica**. Série Estudos Metodologia, vol 1, Aracaju: Evocati, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.